

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnost učitele v 21. století  
Teachers personality in the 21st century  
Markéta Mazlová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová, Ph. D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Osobnost učitele v 21. století vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 12. 2015

.....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat za trpělivost a podnětné konzultace PhDr. Janě Kargerové, Ph. D., které mi přinášely další úhly pohledu při psaní této práce. Práce by nemohla vzniknout bez otevřenosti studentů a vyučujících, kteří mi věnovali svůj čas při rozhovorech. Poděkování patří i Mgr. et Mgr. Lence Počtové, Ph. D. za přátelské rady a inspiraci pro zpracování empirické části práce. Děkuji za možnost návštěvy přímo ve výuce na Freie Hochschule Stuttgart. Srdečné poděkování patří i mým nejbližším, kteří mi byli velkou oporou v průběhu psaní.

## ABSTRAKT

Cílem diplomové práce *Osobnost učitele v 21. století* je přiblížit čtenáři důležitost spirituálního rozměru člověka stejně jako význam osobnostního rozvoje každého učitele. Snaží se poodhalit, jakým výzvám v dnešní době učitel čelí a čím sám ovlivňuje vývoj svých žáků, vystihuje proměnu učitelovy úlohy ve společnosti. To vše na příkladu dvou odlišných přístupů – klasického vysokoškolského vzdělávání a vzdělávání waldorfských učitelů.

V teoretické části se práce zabývá definicí osobnosti a jejím pojetím z psychologického hlediska, dále vymezením pojmu učitel, proměnou vzdělávacího paradigmatu v souvislosti s klíčovými kompetencemi a profesním standardem učitele. Součástí textu je rovněž kapitola osvětlující základní principy waldorfské pedagogiky.

Empirickou část tvoří analýza dvou odlišných přístupů ke vzdělávání budoucích učitelů, která byla provedena pomocí rozhovorů se zástupci Pedagogické fakulty UK v Praze a na Freie Hochschule Stuttgart.

Přínosem diplomové práce je do českého prostředí přinést popis vzdělávacího modelu akcentujícího umělecký proces ve vzdělávání budoucích pedagogů. Záměrem této práce však není subjektivně hodnotit dvě lišící se instituce a vyhodnotit jejich klady a zápory.

## KLÍČOVÁ SLOVA

osobnost učitele, vzdělávání učitelů, waldorfská pedagogika, kompetence, PedF UK v Praze, Freie Hochschule Stuttgart

## ABSTRACT

The aim of diploma thesis Teachers personality in the 21st century is to point out the importance of the human spiritual dimension, as well as the importance of personality development of every teacher. The thesis is trying to disclose which of the challenges are teachers facing nowadays and how the students and pupils themselves are affected by their lecturers. The paper describes the transformation of the teacher's role in present-day society. Two different approaches in teachers training are presented and compared - classical higher education and Waldorf education.

The theoretical part of the thesis deals with the definition of the personality concept regarding a psychological point of view, as well as the definition of teacher education paradigm transformation relating to key competences and professional teachers standards. One section of the text is describing the basic principles of Waldorf pedagogy.

The empirical part consists of an analysis of two different teacher education approaches, obtained through interviews with representatives of the Faculty of Education of Charles University in Prague and Freie Hochschule in Stuttgart.

The benefit of this thesis is to bring the description of the educational model, which emphasises on a artistic process in the future teachers education, into the Czech education environment. The intention is not subjectively evaluate two different institutions and generate simple pros and cons of their attitudes.

## KEYWORDS

teachers personality, teachers training, waldorf pedagogy, competences, Faculty of Education of Charles University in Prague, Freie Hochschule Stuttgart

## Obsah

Úvod a autobiografické důvody práce .....	9
1 Osobnost.....	12
1.1 Typologie osobnosti .....	16
1.1.1 Temperament .....	16
1.1.1.1 Temperament ve waldorfské pedagogice .....	17
1.1.2 MBTI.....	18
2 Učitel.....	21
2.1 Učitel v 21. století.....	22
2.2 Pojetí přípravy učitelů v nedávné historii a současnosti.....	24
2.3 Historie vzdělávání waldorfských učitelů .....	25
2.4 Nároky na učitelskou profesi a vliv učitele na zdraví dětí.....	26
2.5 Šest komunikačních dimenzí dle Iris Johansson .....	29
3 Od znalosti ke kompetencím .....	33
3.1 Znalost.....	33
3.2 Schopnost.....	34
3.3 Dovednost .....	36
3.4 Klíčové kompetence .....	36
3.5 Kompetence učitele, profesní standard a kvalita učitele .....	38
4 Waldorfská pedagogika .....	40
5 Život a dílo Rudolfa Steinera .....	42
6 Empirická část.....	48
6.1 Výzkumný problém .....	48
6.2 Design výzkumu.....	49

7	Pedagogická fakulta UK Praze .....	50
7.1	Historie a současnost PedF UK v Praze .....	50
7.2	Magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UK v Praze .....	51
7.3	Soubor profesních kvalit studentovy práce na pedagogické praxi .....	52
7.4	Rozhovor s Vladimírou Spilkovou 26. 6. 2014.....	54
8	Freie Hochschule Stuttgart .....	59
8.1	Historie na Freie Hochschule Stuttgart .....	59
8.2	Současnost na Freie Hochschule Stuttgart .....	59
8.3	Bakalářský studijní obor Waldorfská pedagogika a navazující magisterský obor Třídní a odborný učitel na waldorfské škole .....	61
8.4	Rozhovor s Tomášem Zdražilem 28. 2. 2014 .....	63
9	Počty předmětů během 5 let studia na FHS a PedF UK .....	71
10	Výzkumné otázky .....	72
10.1	Výzkumná metoda .....	72
10.2	Charakteristika výzkumného vzorku a průběh šetření .....	73
10.3	Zpracování dat.....	74
10.4	Dílčí cíle výzkumné sondy.....	74
10.5	Výsledky a interpretace získaných dat .....	75
10.6	Shrnutí a diskuze .....	80
	Závěr .....	81
	Seznam použitých literárních zdrojů .....	82
	Přílohy .....	87
	Příloha 1 – Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS.....	87
	Příloha 2 – Čtyři rozhovory se studenty jako ukázka .....	92

Rozhovor se studentem 5. ročníku na FHS.....	92
Rozhovor se studentem 5. ročníku na FHS.....	102
Rozhovor se studentkou 5. ročníku na PedF UK .....	110
Rozhovor se studentem 6. ročníku na PedF UK .....	117
Příloha 3 – Výsledky analýzy rozhovorů metodou otevřeného kódování .....	125
Freie Hochschule Stuttgart.....	125
Univerzita Karlova v Praze .....	129



## Úvod a autobiografické důvody práce

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“* Jan Amos Komenský

Hledání tématu, které by mě vnitřně oslovilo a zároveň bylo nosné pro psaní diplomové práce, se pro mě ukázalo být velmi dlouhým a náročným procesem. Zvažovala jsem různé možnosti. První možnost byla psát na již navržené téma od vyučujícího, začít se možná i klidně zabývat oblastí, o které toho příliš nevím a zpracovat příslušný výzkum. Tuto cestu jsem pro sebe chápala jako v něčem jednodušší – možná proto, že dojít do cíle bude mít jistou záruku, protože vyučující už mnoho diplomových prací vedli a mají zkušenost s tím, co je a co není vhodné či možné zpracovat. Druhá možnost pro mě byla vybrat si vlastní téma s možností vydat se cestou, jejíž cíl není vůbec jistý. Ze společných rozhovorů s mnoha lidmi, kteří se pohybují v pedagogice, ke mně přicházelo mnoho podnětů. Sama v sobě jsem si tak třídila, kterou z cest se chci vydat. Bylo mi jasné, že potřebuji jít při psaní diplomové práce svou vlastní cestou. Od začátku až do konce.

Jako téma jsem si zvolila Osobnost učitele v 21. století. Učitel. Člověk, který ovlivňuje velmi intenzivně život dítěte, mladého i dospívajícího člověka po celou řadu let. V období, kdy je člověk zcela otevřen podnětům z vnějšího světa, kdy se orientuje ve světě, kdy objevuje a poznává sám sebe, tráví nejvíce času ve školních lavicích. Uvědomila jsem si, že již na základní škole pro mě bylo naprosto rozhodující, kdo mě učil. Rok od roku se tak u mě střídaly předměty (přes angličtinu, češtinu až po chemii nebo dějepis), co mě bavily. Vždy za tím byl učitel, který mě buď nadchl pro to, co učil, anebo nikoliv. Tato zkušenost se opakovala na střední a k mému překvapení opět i na vysoké škole.

V první kapitole je mým záměrem hledat různé odpovědi na otázky, co se skrývá za pojmem osobnost, jak je možné nahlížet na člověka a co nám může pomoci v jeho porozumění.

Druhou kapitolu věnuji tématu učitel. Na jakém principu je / bylo založeno vzdělávání učitelů? Připojuji i pohled na vývoj vzdělávání waldorfských učitelů. Jaké výzvy stojí před učitelem v dnešní době? Může svým konáním ovlivňovat i zdravý vývoj dětí? K porozumění proměny úlohy učitele v dnešní době přináším náhled Iris Johansson k šesti komunikačním dimenzím.

Ve třetí kapitole se zabývám problematikou kompetencí, profesního standardu a chápání kvality učitele.

Čtvrtá kapitola je velmi stručně věnována waldorfské pedagogice.

Pátá kapitola je věnována osobnosti Rudolfa Steinera a jeho dílu. Věnuji mu poměrně velký prostor proto, abych se pokusila provázat jeho život se zmíněnými postřehy v mé práci.

V empirické části práce v centru výzkumného šetření stály v pozornosti dvě instituce – Pedagogická fakulta UK v Praze a Freie Hochschule Stuttgart. Zajímalo mě, jakým procesem procházejí studenti na dvou zcela odlišných vysokých školách a jak je formována jejich osobnost z podnětů vysokoškolského studia, než se ocitnou před dětmi ve škole. Zabývala jsem se dokumenty, které popisují studium jednotlivých škol, abych zjistila, na jakých pilířích stojí formálně nabízené vzdělání. Zároveň mi však bylo jasné, že popis je jedna věc, realita však může být jiná. Proto bylo mým záměrem mluvit s vyučujícími i studenty osobně. Zajímaly mě názory pedagogů, kteří působí na těchto školách, ptala jsem se na podobné otázky jich i jejich studentů.

Cílem empirické části práce není subjektivně hodnotit a ukázat, který ze dvou přístupů ke vzdělávání pedagogů je lepší, snaží se jen zachytit náhled na dva přístupy ke vzdělávání budoucích učitelů v dnešní době.

Jsem si vědoma toho, že práce je pojímána velmi široce, a že na první pohled asi bude působit nesourodě, avšak tento fakt jen odráží způsob mého přemýšlení. Pokud by se mi podařilo, že ve čtenáři vzbudí zájem podívat se na některé oblasti z jiných úhlů

pohledu a případně při čtení získá nové podněty k přemýšlení, pak pro mě její vypracování splnilo svůj účel.

## 1 Osobnost

Nakonečný (2007, s. 9) zmiňuje, že pojem osobnost si své místo našel až v počátku 20. století, kdy se začala ukazovat potřeba studovat „*duševní život člověka jako celek, a nikoli jen jako pouhý soubor jednotlivých funkcí (jako vnímání, myšlení, cítění a chtění)*“. Bylo totiž nutné vysvětlit fakt, že různí lidé na tentýž podnět reagují různě.

Smékal (2002, s. 13-14) uvádí, že „*osobnost je jednou z nejsložitějších skutečností ve známém vesmíru*“. V různých vědách se k osobnosti přistupuje odlišně. Pro ilustraci myšlenky vybírám několik oblastí. Pro filosofii je důležité porozumění osobnosti jako složité jednoty organismu, na kterou má vliv prostředí. Filozofové hledají souvislosti mezi postavením člověka jak k přírodě, tak i ke společnosti. V historii známe porozumění osobnosti ve vztahu k významným tvůrcům dějin. Pro sociologa není zajímavý člověk sám o sobě, jeho zajímá osobnost v kontextu určité skupiny lidí. V medicíně si již uvědomují důležitost vlivu samotné osobnosti na její zdraví či nemoc. Pedagogika se zaměřuje na osobnost jako na „*východisko, podmínku a cíl výchovy*“. Průcha (2013, s. 183) píše, že pro pedagogiku je klíčový rozvoj osobnosti. U Smékala (2002, s. 40) se můžeme dočíst, že v psychologii osobnosti existuje kolem 200 různých přístupů k jejímu porozumění.

Říčan (2010, s. 13-14) mluví např. o třech různých významech pojmu osobnost:

1. Hodnotící pojem
2. Psychická individualita jedince
3. Osobnost jako architektura či struktura celku psychiky

První význam slova osobnost chápe jako hodnotící pojem v pozitivním slova smyslu - je to někdo, kdo je něčím pozoruhodný. Ke druhému vymezení vysvětluje, že osobností se rozumí ten, kdo se odlišuje od jiných jedinců téhož věku a kultury. Třetí náhled na osobnost mluví o rozčlenění psychiky na složky, což znamená, že jsou důležité jednotlivé funkce a zároveň jejich souhra - podobně jako když zkoumáme anatomii a fyziologii lidského těla.

Drapela (1997, s. 13) poukazuje, že vnitřní svět každého jednotlivce je složitou strukturou fyziologických, psychologických a sociálních potřeb, a přestože vnímáme naši osobnost jako jednotnou a pevnou, je v neustálém pohybu.

Smékal (2002, s. 41) popisuje, že *„osobnost je to, co způsobuje, že člověk zaujímá určitý sobě vlastní a jedinečný vztah k jednotlivým oblastem a úkolům svého života a že určitým způsobem řeší nároky, které před něj klade život.“*

Zmíněné náhledy na osobnost dokazují, že porozumět tomuto pojmu je náročné. Autoři se snaží popsat, jak toto slovo v běžné komunikaci chápeme (Říčan, Smékal) nebo jak se osobnost v našem životě projevuje (Drapela). Tento způsob chápání osobnosti pro mě byl ale nedostatečný, a proto jsem hledala nějaký komplexnější pohled, který jsem našla u Frankla a u Steinera.

Smékal (2002, s. 20) dále uvádí, že soudobé teorie osobnosti pracují s trojností biologickou, psychosociální a duchovní. Touto oblastí se zabýval také V. E. Frankl.

Ve svém referátu, jenž nesl název Deset tezí o osobě z roku 1950 Frankl (1994, s. 77-81) ve třetí tezi popisuje, že *„s každým člověkem, který přichází na svět, je uvedeno v bytí, uvedeno ve skutečnost absolutní novum; neboť duchovní existence je nepřenosná, není rozmnožitelná z rodičů na dítě. To, co je jedinečně rozmnožitelné, jsou stavební kameny, nikoliv stavitel.“* Ve čtvrté tezi též upozorňuje na to, že dnešní psychologie je *„psychologií bez ducha“*. V sedmé pak mluví o tom, že *„osoba zakládá tělesně-duševně-duchovní jednotu a celek, která tvoří podstatu „člověk“*.

V dimenzionální ontologii člověka (tab. 1), ze které vychází logoteorie, je člověk chápán jako bytost na několika rovinách. Kromě tělesné a duševní stránky má zde své místo i duchovní podstata bytosti. Frankl byl proti redukcionalistickému pohledu na člověka, který ignoruje jeho duchovní podstatu.

**Tab. 1 - Dimenzionální ontologie člověka a světa**

3. Pouze člověk	Svoboda zaujetí, duchovní (noetická) vrstva	DUCH Stanovisko k danosti	(Noosféra)
2. Člověk, zvíře	Značně ovladatelná psychosociální vrstva	PSYCHÉ Částečná závislost na danostech	(Psycho- a sociosféra)
1. Člověk, zvíře, rostlina	Málo ovladatelná biologicko-fyzikální vrstva	TĚLO Závislost na daném	(Biosféra)

V tabulce můžeme vidět, že duchovní aspekt v sobě nese pouze člověk, duševně prožívá člověk a zvíře a že fyzické tělo je společné třem říším – rostlinné, zvířecí a dále člověku. Tento způsob chápání člověka mě velmi oslovil, bohužel se mi nepodařilo dohledat další podrobnosti, které se budou asi nacházet v samotné logoteorii, kterou rozpracoval Franklův žák Popielski. V českém jazyce není dostupná žádná Popielského původní literatura, proto budu vycházet z diplomové práce Tomáše Bolka, který ještě dokresluje výše uvedenou tabulku:

1. Biologická (fyzilogická) jako základní a nejnižší rovina lidské existence.
2. Psychologická, jako oblast vnímání a vyjadřování, jež se spontánně projevuje emocionální, sociální a kulturní aktivitou.
3. Noogení (duchovní), jako místo sebe-uvědomění si vlastního bytí, prostor konání rozhodnutí a svobody. Je prostorem, ve kterém člověk směřuje k jedinečnému smyslu jednotlivých situací i celého života.

(Bolek, 2006, s. 12)

Vidím zde souvislosti mezi tím, o čem mluví Steiner ve vztahu k trojčlennosti a čtyřčlennosti (o tom se ještě budu zmiňovat).

Helus (Spirituální dimenze osobnosti, 2011) mluví o současné krizi, o krizi člověka, „*který neuplatňuje nároky, odpovídající jeho podstatě. Tyto nároky souvisí se spirituální*

*dimenzí, kterou přesahuje pouhé obstarávání běžných záležitostí života či kariéry a vztahuje se k otázkám pravdy, krásy, smyslu, poslání... Krize se projevuje v rozmanitých souvislostech a hromadí se zvláště bolestně kolem dětí a mládeže, deformuje jejich vývoj. Význam waldorfské pedagogiky jako hnutí akcentujícího spiritualitu ve výchově a vzdělávání není mimo okruh jejich stoupenců doceněn. Je nepochybně jedním z fermentů cesty k nápravě.“*

Jak uvádí Helus, waldorfská pedagogika nabízí možnost, jak se nad vzděláváním zamýšlet ještě z jiného úhlu pohledu, než jsme asi běžně zvyklí. Poznávání člověka jako duchovní bytosti je pro waldorfskou pedagogiku klíčové. Steiner přijímá obraz člověka, který platil v řecké a křesťanské antice, totiž že člověk je bytostí tělesnou-duševní a duchovní: „*Tak je člověk občanem tří světů. Svým tělem patří k světu, který také svým tělem vnímá. Svou duší si staví svůj vlastní svět. Jeho duchem se mu zjevuje svět, který je nad oba ostatní povznesen.*“

V různých přednáškách mluví Steiner o trojnosti člověka ve smyslu tělesně-duševně-duchovním. Další z jeho pohledů se zaměřuje na člověka z hlediska jeho tzv. 4 bytostných článků.<sup>1</sup> Z duchovnědného hlediska mluví o fyzickém těle, životním těle, astrálním těle a já. Uvedu zde jen několik myšlenek schematicky popisujících tyto čtyři články lidské bytosti. Fyzické tělo chápe jako schránku, kterou máme společnou i s dalšími říšemi (nerostnou, rostlinnou i zvířecí). Druhým článkem je životní tělo, které mají rostliny, zvířata a člověk – jeho projevem je např. rozmnožování a růst, je nositelem paměti a pro jeho zdravé obnovování sil je důležitý rytmus. Astrální tělo už nenajdeme u rostlin, ale pouze u člověka a zvířat. Jeho projevy souvisí v našem chování s pudry a žádostmi. To, co nás jako lidi odlišuje od ostatních přírodních říší, je naše já. Jedinečnost každého z nás a vědomí si sama sebe.

---

<sup>1</sup> Např. Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy (GA 34), Metodika vyučování a životní podmínky (GA 308); Neviditelný člověk v nás, patologie jako základ léčby (GA 221); označení GA znamená v němčině souborné dílo Rudolfa Steinera, je to klíčový údaj pro dohledávání konkrétních přednášek či Steinerem napsaných knih.

V psychologii existuje celá řada teorií osobnosti – psychoanalytická, analytická, psychosociální, fenomenologická a mnohé další. Přístupy jednotlivých autorů jsou velmi odlišné. Otázka pohledu na komplexní problematiku teorií osobnosti není cílem této práce. Ze zmíněných pohledů na teorii osobnosti, která pro mě znamená snahu o holistické uchopení podstaty člověka, je mi blízký přístup Frankla, potažmo Popielskeho, a také Steinera právě díky akcentu spirituálního rozměru osobnosti.

## **1.1 Typologie osobnosti**

Nejstarší typologie osobnosti je známá jako pohled na člověka z hlediska 4 temperamentů. Soudobým a velmi rozšířeným nástrojem nejenom ve sférách managementu, byznysu ale zároveň i hojně používaného ve školství, je typologie zvaná MBTI. Záměrně vybírám pouze dva zmíněné přístupy. Temperament v souvislosti s waldorfskou pedagogikou a MBTI jako možný přístup k poznávání sebe sama. Kromě toho existuje celá řada různých typologií učitele, protože však v dostupné literatuře existují jejich přehledy (srov. s. Jakoubková, 2013; Kohoutek), nevěnuji jim ve své práci pozornost.

### **1.1.1 Temperament**

Slovo temperament pochází z latinského temperare (=mísit, směšovat). V běžném životě jej chápeme obvykle s významovým zabarvením, které souvisí s živostí, živelností nějakého člověka (takovému člověku obvykle říkáme, že je temperamentní). V psychologickém pojetí slovo temperament vyjadřuje určité skupiny vlastností, které má každý člověk v různé míře. Mikšík (2007, s. 27-8) uvádí, že vymezení čtyř základních typů temperamentů pochází z antického světa. Učení vypracoval Galenos, který jako svůj zdroj uvádí Hippokrata. Galenos popsal charakteristické rozdíly ve způsobu prožívání mezi lidmi, mluví o rozdílnosti kvantitativních poměrů mezi čtyřmi základními druhy „tělesných šťáv“ – krev, hlen, žluč a černá žluč. (viz tab.2)



**Tab. 2 - Hippokratovské vymezení základních temperamentů**

<b>Převládající tekutina</b>	<b>Typ temperamentu</b>	<b>Psychologická charakteristika osobnosti</b>
<b>Krev</b>	<b>Sangvinický</b>	živý, pohyblivý, snaží se o časté střídání dojmů, rychle reaguje na události, snadno se vyrovnává s nepříjemnostmi a nezdary
<b>Hlen</b>	<b>Flegmatický</b>	pomalý, klidný, se stálými náladami a snahami a s nevýraznými vnějšími projevy psychických stavů
<b>Žluč</b>	<b>Cholerický</b>	rychlý, prudký, schopný věnovat se velmi náruživě aktivitám, přitom nevyrovnaný, se sklony k prudkým citovým vzplanutím a náhlým afektivním změnám
<b>Černá žluč</b>	<b>Melancholický</b>	snadno zranitelný, se sklony hluboce prožívat i méně významné události, přitom však chabě reagující na své okolí

(Mikšík, 2007, s. 28)

#### **1.1.1.1 Temperament ve waldorfské pedagogice**

Téma temperamentu je velmi propojeno s waldorfskou pedagogikou. Když měl Steiner (2004, s. 9-13) ve Stuttgartu v roce 1919 první příspěvek v seminárních hodinách<sup>2</sup> pro budoucí učitele první waldorfské školy, mluvil zde i o temperamentech. Jako důležitý učitelův úkol považoval rozvinutí jeho schopnosti rozeznat temperamenty u dětí v souvislosti s utvářením výuky. Ve vztahu k dětem mluvil o spojitosti mezi převládajícími silami já a temperamentem melancholickým, převládajícím působením těla astrálního a temperamentem cholerickým, převládajícím éterným tělem v souvislosti se sangvinickým temperamentem a převládajícím tělem fyzickým a letorou flegmatickou. Zároveň však zmiňuje, že později je to u dospělého člověka jinak. Steiner pak dává učitelům úkol, aby se do dalšího dne pokusili zamyslet nad jednotlivými

---

<sup>2</sup> R. Steiner: Waldorfská pedagogika - seminární hodiny (2006)

letorami dětí – jak se u nich projevuje a dále tím, jak s jednotlivými temperamenty při výuce zacházet.

Právě tímto rozměrem – rozeznáváním jednotlivých temperamentů v souvislosti se 4 bytostnými články člověka – posouvá Steiner chápání temperamentů na jinou úroveň od doby Hippokrata. Velmi mě zarazila výše uvedená Steinerova myšlenka, že temperament je jiný u dítěte a u dospělého člověka, ale především to, čím je to způsobeno. Ptala jsem se Tomáše Zdražila, který učí na FHS Stuttgart, jak je možné tomu rozumět. Dozvěděla jsem se, že *„výsledný temperament vyplývá z konstituce bytostných článků, a ty jsou u dítěte jiné než u dospělého. Fyzické tělo je u dítěte mnohem více proniknuté éterným, což vede k flegmatickému temperamentu. Éterné tělo je prodchnuté astrálním, což u dítěte vede k sangvinickému temperamentu atd.“*

Ve své přednášce z 8. dubna 1924 ve Stuttgartu mluví Steiner (1993, s. 52-54) o vlivu učitelova temperamentu na děti, uvádí zde souvislosti s možným působením až na jejich zdraví. Jako inspirativní si pro sebe беру jeho myšlenku, že je potřeba vycházet z pochopení celého lidského života při utváření pedagogických zásad a že to, co se k dítěti dostane v oblasti duševní, se přeměňuje na fyzické účinky. (viz kap. 2. 4)

### 1.1.2 MBTI

Jak uvádí Čakrt (2004, s. 14-22), typologie MBTI nabízí *„možnost pohlédnout na lidi a jejich vztahy pomocí ucelené a uspořádané metody.“* Jejím cílem je pokus o utřídění informací, vjemů a poznatků, které o lidském chování máme. Vychází z předvídatelnosti lidského chování, protože jej nevnímá jako nahodilé ale jako něco, co souvisí s určitými pravidelnostmi. MBTI pracuje se dvěma psychickými funkcemi. První je způsob, jak přijímáme informace, které vytvářejí naše vjemy. Druhou funkcí je rozhodování, způsob, jak podněty vyhodnocujeme.

Čakrt (2010, s. 13) popisuje, že MBTI pracuje s osmi mentálními nástroji, kterými jsme vybaveni a skrze něž se vztahujeme ke světu. První dva jsou extraverteze(E)<sup>3</sup>-introverze(I),

---

<sup>3</sup> Písmena v závorkách vychází z anglických slov – např. Judging – J; intuition – N atp.

tedy buď spíše orientace k vnějšímu, nebo vnitřnímu prostředí. V tomto smyslu zde hraje důležitou roli to, zda máme preferenci obnovovat svoji psychickou energii v souvislosti ve spojení s ostatními, nebo sami. Další dvojice jsou smysly(S) - intuice(N) – způsob, jak získáváme informace. Dvojice myšlení(T) - cítění(F) poukazuje na to, jak získané informace vyhodnocujeme a organizujeme. Poslední dvojice souvisí s tím, jak si chceme uspořádat život skrze usuzování(J) - raději plánujeme - nebo vnímání(P) - otevřené příležitosti, na které můžeme pružně reagovat.

Dvě dětské psycholožky, Jiřina Stang a Šárka Miková, účinně používají MBTI ve výchově a vzdělávání. Velmi trefně v úvodu své knihy zmiňují, že *„ve způsobu, jakým vychováváme a vzděláváme děti, tak v komunikaci a spolupráci s ostatními dospělými, se odráží náš osobnostní typ.“* (Miková, Stang, 2010, s. 10) V uvedené knize z roku 2010 uvádějí, že jejich školením do té doby prošlo asi kolem 2000 učitelů a až 60-80 % z nich bylo typ SJ, tedy smyslově-usuzovací. Tomuto typu se též říká „strážci“.<sup>4</sup> Jsou to lidé, kteří mají rádi řád, uvažují velmi konkrétně a pracují s tím, co mají k dispozici. Smysl pro povinnost je pro ně zásadní a touží po tom odvést svoji práci perfektně. Nejsou jim blízké novinky.

Velmi oceňuji, s jakým přesahem české autorky pracují s porozuměním rozdílného chování dětí. Uvádí bohaté množství příkladů i příběhů, které ilustrují projevy jednotlivých osobnostních typů jak dospělých, tak i dětí. Dávají tak rodičům i učitelům vynikající nástroj k pochopení projevů chování dětí a možnost citlivého přístupu k jejich bytosti (např. skrze návrhy konkrétních činností, které vyhovují různým osobnostním typům).

Porozumění osobnosti člověka ať už skrze kvalitu temperamentů, o jaké mluvil Steiner v souvislosti s působením bytostných článků nebo MBTI, vnímám jako obrovsky cennou inspiraci pro každodenní práci s dětmi ve škole. Šteffl (Sonda do duše 2015) vystihuje i mé dosavadní pozorování: *„Každý to ví, lidé jsou prostě různí. Různě přemýšlejí, různě*

---

<sup>4</sup> Další z charakteristik hráčů/řemeslníků, nacionalů a idealistů můžeme najít ve Štefflově článku <http://hlidacipes.org/ondrej-steffl-sonda-do-duse-ceskeho-kantora-a-jeho-zaka/>

*vnímají, mají různé zkušenosti, různě se učí, různě jednají. Každý to ví. Jsou ale místa, kde se s růzností lidí počítá méně, než by mělo, a někdy vůbec ne. Patří mezi ně často i škola a výchova dětí.“*

Mé zkušenosti z dosavadních náslechů na základních školách během studia na fakultě tuto tezi dokládají. Asi jsem téměř nezažila, že by hodiny ze strany učitelů byly vystavěny se záměrem oslovit různé typy dětí. Avšak je jasné, že zvnitřnění poznatků v tomto ohledu a následné aktivní zacházení s nimi při výuce, je pro učitele velmi náročný úkol. Domnívám se, že tento způsob uvažování nad výukou není běžnou součástí většiny hodin, které ve škole děti zažívají. To vnímám jako zásadní nedostatek dnešního způsobu výuky. Aby se ale mohl tento aspekt proměnit, musela by asi probíhat jinak výuka psychologie při přípravě budoucích učitelů. Musela by být odproštěna od technického modelu racionality. (viz kap. 2.1)

## 2 Učitel

Průcha (2002, s. 21) se zmiňuje, že význam výrazu „učitel“ není v odborných pracích z pedagogiky definován. Existují však výjimky. V souvislosti s historickým kontextem uvádí 3 definice:

1. *Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchovании. (Stručný slovník paedagogický, díl V. 1909, s. 1912)*
2. *Učitel – Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z: 1. rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace; 2. diferenciací rolí ve vzdělávacím procesu. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)*
3. *Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400).*

Na tomto místě bych ráda uvedla, jak Steiner (2000, s. 197-8) v závěru svého čtrnáctidenního přednáškového cyklu, který běžel ve stejné době jako již zmiňované seminární hodiny, mluvil o 4 požadavcích na učitele. Učitel má být:

1. člověk iniciativy
2. člověk, který se zajímá o veškerou existenci světa i člověka
3. hluboce pravdivý člověkem, který by nikdy neměl uzavřít kompromis s nepravdou
4. „učitel se nesmí stát suchým ani zakyslým“

Z výše uvedených definic je zřejmé, že vymezení pojmu učitel prošlo mohutným vývojem v souvislosti s proměnou společnosti. První uváděná definice v sobě nese silně aspekt výchovy (vedle vzdělávání). V dalších dvou definicích slovo výchova vůbec nenajdeme, jako by s sebou profesionalizace tohoto povolání přinášela i upozadění výchovného úkolu učitele. Ve třetí definici se mluví o „*transmission of knowledge*“, což ve mně evokuje transmisivní, v dnešní době do značné míry již z mého pohledu přežitý, přístup ke vzdělávání. Zároveň v této soudobé definici vnímám velmi formální pojmenování učitelova úkolu, které se s mým vnímáním učitelské profese vůbec neztotožňuje, neboť se zde vytrácí setkání s druhým člověkem (dítětem).

## 2.1 Učitel v 21. století

*"Úkol učitele spočívá v tom, provést v mlze obtížně schůdným terénem jihoseverním směrem turistickou skupinu, v níž jsou špičkoví sportovci i postižení, a sice tak, aby všichni v dobrém rozpoložení a dobré náladě dorazili nastejno do tří různých cílů."*

Valentin Herzog (Die Weltwoche, 2. Juni 1988), překlad Tomáš Zdražil

Jak je vidět v citátu, před učitelem v 21. století stojí mnoho úkolů. Dnešní doba klade na učitele obrovské nároky (viz kap. 2.4). Je patrné, že kvalita učitelské přípravy a budoucích učitelů výrazně ovlivní další směřování každé země. Aby nastupující generace mohla ve světě a svém vlastním životě tvořivě konat, aby mohla svobodně přemýšlet, vidět přicházející výzvy z nových perspektiv, potřebuje pedagogy, kteří budou nejenom odborníky na svůj předmět.

Helus (2004, s. 221) zmiňuje důležitost osobnosti učitele. „*Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesní zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je*

*pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“*

Podobnou myšlenku můžeme číst i v přednášce u Steinera (2004, s. 15) z r. 1919. „*Dítě je možné vyučovat a vychovávat pouze od duše k duši. (...) Výchova se uskutečňuje tím, čím jste, tj. v tomto případě, čím se sami učiníte uprostřed houfu dětí.“*

Hejný (Sama doma 2013) o své metodě výuky matematiky říká: „*Metoda sama o sobě není spásonosná. Na tom učiteli to stojí a padá. Když jim řekne, je to takhle a takhle, děti to bavit nebude. Ale když se bude ptát: „Jak to je? Jak to je?“ A děti pak přichází...aha, ono je to takhle, a začnou mezi sebou diskutovat...ono je to bavit.“*

Všichni zmínění autoři potvrzují svými myšlenkami mé vlastní několikaleté zkušenosti ze vzdělávacího procesu. Málo kdy ve mně zůstala konkrétní slova mých učitelů, co však zůstalo a nesu si životem stále dál, je vzpomínka na lidské setkání s druhým člověkem, která mě buď inspirovala v touze za poznáním té které oblasti nebo nikoliv. Je jasné, že nároky na učitele v dnešní době jsou odlišné oproti těm, co byly třeba ještě před 100 lety. Většina dětí, snad už i na prvním stupni, používají smartphone. Není problém dohledat během pár chvil jakékoliv základní informace. Připojení k internetu je obvykle bezproblémové, na každém rohu je v České republice (narozdíl třeba od Německa) Wifi, krom toho existují rodinné tarify, které umožňují sdílení dat. Učitel již nemůže být tím nositelem pravdy a vědomostí, neboť informace jsou dostupné všem. Co však vidím v pedagogice jako klíčové, je právě lidské setkání mezi učiteli a žáky / studenty. K porozumění celé této situace mi velmi pomohlo slyšet o souvislostech ohledně vývoje komunikace a její proměny v poslední době. (viz kapitola 2.5)

V následující části kapitoly je možné najít krátké ohlédnutí do nedávné historie vývoje učitelské profese a pohled do současného stavu.

## 2.2 Pojetí přípravy učitelů v nedávné historii a současnosti

Korthagen et al. (2011, s. 18) líčí, jak ještě do konce 19. století, předtím než se zavedla formální učitelská příprava, učitelé získávali své dovednosti především praktickou zkušeností (bez jakéhokoliv speciálního výcviku). „*Začínající učitel nejprve studoval dané učivo a poté se snažil pochytit triky a tipy vhodné pro vyučování, zatímco působil jako učeník u zkušenějšího učitele.*“ Díky rozvoji znalostí z pedagogiky a psychologie na přelomu 19. a 20. století akademici chtěli nabídnout učitelům nové poznatky ve snaze změnit vzdělávání a přizpůsobit je vědeckému pohledu, zrodila se myšlenka profesionalizace učitelů. Učitelské vzdělávání v dnešní době má silnou oporu v teoretických poznatcích z pedagogiky i psychologie, je však otázkou, nakolik se daří propojovat teorii s praxí – nakolik jsou schopni budoucí učitelé využít získaných poznatků.

Dominantní způsob vzdělávání učitelů napříč Evropou i Amerikou je tzv. **model technické racionality**. „*Tento model předpokládá, že učitelé uplatní vědecké pedagogické, psychologické a další teorie (získané skrze formální učitelské vzdělávání) ve své každodenní praxi na školách.*“ (Slavík, Janík, Najvar, 2012, s. 368-369).

Jako protipól Korthagen et al. (2011, s. 28-29) uvádí koncept tzv. **realistické výuky**, který se objevil v 70. letech v Nizozemsku v matematice. Odkazuje se na významného matematika a didaktika Freudenthala, který hovoří o tom, že tradiční výuka matematiky vychází od teorie plné pravidel a principů a směřuje k praxi. Freudenthal považuje za klíčové, že matematika není „vytvořeným předmětem“, nýbrž matematika má být „předmětem, který je vytvářen“. Zde je vidět původ vzniku názvu „realistický“, neboť matematika vždy souvisela s lidskou činností založenou na realitě okolního světa.

Během svého studia na fakultě jsem měla možnost zažít oba dva přístupy ke vzdělávání učitelů. Katedry, které zajišťují výuku pro obor Učitelství pro 1. stupeň, mají k výuce různý přístup. Mě osobně velmi oslovil způsob uvažování o výuce studentů na dvou místech. Jednou je Katedra české literatury a možnost seznámení se s přístupem RWCT, druhou je Katedra matematiky a didaktiky matematiky a její oddělení, které připravuje



prvostupňové učitele. Přístup Hejného k výuce matematiky<sup>5</sup> je velmi podobný konceptu realistické výuky. Jak říká – nechme děti objevit celou matematiku.

Na základě zmíněného se ke mně opětovně vrací otázka, zda je možné i v přípravě budoucích učitelů nechat posluchače „utvářet pedagogiku“, namísto předem dávaných odpovědí na často jejich ani nemyšlené otázky. V tomto kontextu vidím jako částečně kontraproduktivní snahu odborníků mluvit se studenty o důležitosti reflektivního pojetí výuky. Nezpochybňuji fakt, že pro učitele je klíčová dovednost umět reflektivně nahlížet na svoje konání, ale zpochybňuji chvályhodný záměr mluvit o důležitosti reflexe, když u studentů nevznikla potřeba své konání zpětně nahlížet. To je možná důvod, proč mnoho mých kolegů z ročníku bylo již od začátku studia alergických na slovo reflexe. Často jsem zaznamenala impuls zvenčí, že „je potřeba napsat reflexi na hodinu spolužáka nebo svojí.“ Přitom právě na Katedře primární pedagogiky vznikl dokument Soubor profesních kvalit studentovy práce na pedagogické praxi, který vnímám jako nesmírně cenný materiál pro rozvíjení dovednosti reflektovat. Ke kladnějšímu přijetí uvedeného materiálu by mohly sloužit intervize. Dovedu si velmi dobře představit, že tato forma sdílení by mohla být efektivně využívána již se studenty učitelství. Na základě pojmenování problémových oblastí na praxi se tak dostat blíže k tomu, co opravdu potřebují řešit, a společně hledat odpovědi na otázky, které si v sobě nesou.

### **2.3 Historie vzdělávání waldorfských učitelů**

První příprava pro waldorfské učitele proběhla mezi 20. srpnem a 5. září roku 1919, jejíž tempo bylo ohromné. Až v dubnu téhož roku došlo k prvním rozhovorům o založení školy, v červnu se podařilo získat povolení, v červenci začala přestavba narychlo koupené restaurace na budoucí školu. Hned na to 7. září byla otevřena první waldorfská škola s 12 učiteli a 256 žáky. (Steiner, 2010, s. 14). Během těchto 17 dní měli učitelé každé ráno přednášku všeobecné nauky o člověku<sup>6</sup>, kde se mohli setkat s nečekanými průhledy do podstaty myšlení, cítění a vůle či vývojových proměn člověka. Po těchto

---

<sup>5</sup> Hejný M: Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně (2014)

<sup>6</sup> R. Steiner: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky (2003)

velmi těžkých přednáškách byla další dopolední metodicko-didaktická<sup>7</sup>, která vyplývala právě z takového náhledu na člověka. Odpoledne měli posluchači seminární hodiny<sup>8</sup>, do kterých aktivně přispívali svými příspěvky. Kromě toho měli učitelé vypracovávat úkoly, jež se týkaly ať už praktického uplatnění odlišného přístupu k různým temperamentům, recitaci básní, objektivní a subjektivní přístup k výkladu dějin aj. (Steiner, 2003, s. 15)

Zmíněné Steinerovy přednáškové cykly obsahují shrnující antropologii člověka duševního, duchovního a tělesného, rozvíjí učební koncept koheze obsahu vzdělávání s předpoklady vývojově a výukově psychologickými a obrací se k tvůrčím schopnostem učitele skrze metodicko-praktické školení zahrnutím uměleckých cvičení. Dodnes představují díky své obsahové substanti podstatný základ mnohým studijním a vzdělávacím možnostem stát se waldorfským učitelem. (Schiller, 2008, s. 18)

Jak z uvedeného popisu můžeme vidět, vzdělávání waldorfských učitelů stálo od samého začátku na náročném myšlenkovém podkladě týkajícího se chápání člověka (všeobecná nauka o člověku), které však bylo propojováno s konkrétními metodicko - didaktickými podněty pro výuku. Tak můžeme najít konkrétní podněty třeba k výuce psaní. Zároveň však učitelé měli samostatně přispívat do seminárních hodin svými výstupy.

## **2.4 Nároky na učitelskou profesi a vliv učitele na zdraví dětí**

Vašutová (2007, s. 26-27) píše, že práce učitele je duševně velmi náročnou činností, vyčerpává lidský organismus mnohem více, než kterékoliv jiné povolání. Učitelé musí být v neustálé pohotovosti a velkém soustředění. Napětí provází každodenní práci učitele. V současné době narůstá nezáměr žáků o školu, zvyšuje se nekázeň. Často chybí podpora od rodičů i veřejnosti. Mnohým učitelům vadí neustálé opravování, hodnocení a dodržování termínů. Nespokojenost učitelů souvisí i s nízkým finančním ohodnocením. Zklamání a zvládání náročných situací ve škole přinášejí učitelům stres, který může vést až k syndromu vyhoření. Ten se projevuje v učitelových negativních

---

<sup>7</sup> R. Steiner: Waldorfská pedagogika - metodika a didaktika (2003)

<sup>8</sup> R. Steiner: Waldorfská pedagogika - seminární hodiny (2006)

postojích k žákům, neschopnosti diferencovat mezi nimi. Zvyšuje se pocit nedostatečného uznání, který může vést až k jevu označovanému „naučená bezmocnost“.

Povědomí o náročnosti učitelské profese získají studenti učitelství asi nejpozději na prvních praxích. Důležitost psychohygieny učitele a vnitřní práce na sobě je dle mého názoru základním předpokladem pro zvládání této profese. Co je však z mého pohledu zásadně opomíjené téma ve vzdělávání budoucích učitelů, je aspekt působení výuky na zdraví dětí. Touto problematikou se zabýval Zdražil ve své disertační práci<sup>9</sup>. V publikaci *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení se ve svém příspěvku na téma Význam školy v době ohroženého dětství* zaměřuje také na oblast zdraví. Cituje zde psychologa a psychoterapeuta Singera (Singer in Helus, Lukášová, Zdražil 2012, s. 79-80), z jehož hlediska *„patří škola k nejtěživějším problémům mnohých dětí a mladistvých. Máme početné doklady o tom, že zraňující rysy výuky mohou vést až k nemoci.“* Alarmující jsou i výsledky z psychologických a lékařských výzkumů z posledních let, které Singer uvádí:

67% žáků má při zkouškách nepříjemný pocit v oblasti žaludku;

61% cítí bušení srdce, když se rozdávají písémkové sešity;

46% se při zkouškách třesou ruce;

40% dvanáctiletých a 53% sedmnáctiletých bere pravidelně prášky na bolesti hlavy;

40% trpí ráno nechutenstvím;

30% trpí před písémkami poruchami spánku;

30% trápí nesoustředěnost, neklid, nervozita;

24% si stěžuje na bolesti břicha;

20% je doma před odchodem do školy nevolno;

---

<sup>9</sup> Tomas Zdražil: Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik, 2000

20% trpí bolestmi hlavy;

12% bere lékařem předepsané uklidňující léky;

6% dvanáctiletých bere jiná psychofarmaka jako např. povzbuzující prostředky

Tyto informace jsou jistě dobrým impulsem pro přemýšlení o působení učitele. Mnoho podnětů v této oblasti pochází i ze Steinerových přednášek z počátku 20. století. Zdražil v r. 2006 publikoval knihu Vyučování a zdraví<sup>10</sup>, ve které je vybraných celkem 97 citátů z více než 40 svazků Steinerova souborného díla (GA). Cílem práce bylo *„pomoci pedagogům v uvědomování si zdravotních účinků, následků a souvislostí jejich pedagogického konání. Vyučování pak budou moci tím více používat jako nástroj na podporu vývoje svých žáků.“* (Člověk a výchova, 1/2008, s. 55)

Steiner ve své přednášce z 11. 8. 1923 mluví o tom, že rytmická soustava (činnost srdce a dechu) je základ všeho uměleckého, a že dítě unavujeme nejméně, pokud se zameřujeme ve vyučování na uměleckost – tehdy totiž oslovujeme u dítěte rytmický systém. Únava přichází u člověka skrze intelektuální soustavu a soustavu vůle. *„Co se děje, když apelujeme na intelektuální soustavu? Když apelujeme na intelektuální soustavu, když dítě vedeme vnitřním podnětem k myšlení, k myšlení jako takovému, pak připadají v úvahu ty síly organismu, které člověka vnitřně zpevňují, síly, k nimž patří uvnitř organismu zejména síly ukládající soli, síly ukládající vápník, síly tvořící kosti, síly tvořící šlachy, síly tvořící chrupavky, tedy všechno, co způsobuje v člověku pevnost. To je to, co se v organismu rozvíjí myšlením, vynuceným myšlením. A člověk vnitřně pracuje na svém zpevnění, když bdí. Takže bdělému životu připisujeme přílišné vnitřní zpevnění, pokud usilujeme o to, aby bdělý život byl příliš intelektualistický. Necháme-li dítě příliš mnoho myslet, vneseme do organismu vlohu k rané skleróze, k ranému vápenatění cév. Tento zpevňující prvek je tím, co se uskutečňuje vynuceným myšlením, co je jím zvláště podněcováno.“* (Člověk a výchova, 1/2008, s. 56)

---

<sup>10</sup> Tomas Zdražil: Unterricht und Gesundheit. Quellensammlung. Gerlingen 2006

Pochopitelně se při čtení podobných slov nabízí nejedna otázka. Jednou z dobrých oblastí prověřování Steinerových podnětů je praktická aplikace anthroposofie v podobě anthroposofické medicíny.

Steiner měl v roce 1920 návrh na vytvoření léku (Iscador) na léčbu rakoviny, který vznikne smícháním letní a zimní šťávy ze jmelí. Mezi lednem 2009 a prosincem 2010 proběhla v Srbsku randomizovaná studie<sup>11</sup>, která zkoumala účinky terapie jmelí na životní kvalitu pacientů v pokročilém stadiu karcinomu pankreatu. Studie se zúčastnilo celkem 220 pacientů, jejichž očekávaná délka života je v této fázi mezi 3-6 měsíci. Terapii jmelím dostala ½ pacientů. Ti, kteří ji podstoupili, žili až 2x tak dlouho, přičemž po 12 měsících žilo ještě 17 pacientů. Z hlediska kvality života, která byla hlavní zkoumanou oblastí, se ukázalo, že u pacientů, kterým bylo 3x v týdnu subkutánně podáváno jmelí, ubývalo bolesti, zmenšovala se únava, měli větší chuť k jídlu. Naopak pacienti bez Iscadoru potřebovali velmi silné léky proti bolesti.<sup>12</sup>

Uvedený příklad z oblasti medicíny je pro mě jedním z vědeckých důkazů Steinerových myšlenek v současnosti. Jako zásadní vnímám důležitost ověřování i všech jeho podnětů z oblasti pedagogiky. Zde nám může být velmi nápomocná neurověda. Spitzer (2014, s. 160) dokládá, že „na tom, jak dobře umíme zacházet s prsty, a především nakolik jsme v dětství dostali příležitost prsty používat, hodně záleží, jak si později dokážeme poradit s čísly“. Díky tomu se i po téměř sto letech zdá být opodstatněnou činností, že kluci i holky ve waldorfských školách háčkují, pletou a šijí.

## 2.5 Šest komunikačních dimenzí dle Iris Johansson

Tuto část kapitoly věnuji popsání proměny komunikace. Způsob, jakým Iris Johansson chápe proměnu komunikace ve vývoji lidstva, vnímám jako klíčovou pro pochopení hledání nové úlohy učitele v 21. století. Bez vědomí těchto souvislostí je dle mého názoru velmi problematické nahlédnout to, jak by se měla začít proměňovat role učitele

---

<sup>11</sup><https://www.aerzteblatt.de/int/archive/article/161151/Quality-of-life-of-patients-with-advanced-pancreatic-cancer-during-treatment-with-mistletoe-a-randomized-controlled-trial>

<sup>12</sup> Autorka byla v březnu 2015 na exkurzi ve švýcarské firmě Hiscia, kde se Iscaror vyrábí.

ve vzdělávacím procesu. Například inovativní přístupy ve vzdělávání již nemluví o učiteli jako takovém, chápou jej jako průvodce – konkrétním příkladem uchopení této myšlenky v realitě je v září 2015 otevřená Scioškola. Mnoho zásadních myšlenek k proměně paradigmatu též přináší Ken Robinson ve svých přednáškách<sup>13</sup>, kde mluví o tom, jak škola zabíjí kreativitu dětí, jak školní prostředí připomíná spíše továrnu, jak něco, čemu se říká opisování ve škole, je mimo její prostředí nazýváno spolupráce apod.

Tématu komunikace se celoživotně věnuje Iris Johansson, která pochází ze Švédska. Napsala zatím jednu knihu<sup>14</sup>, kde popisuje svoji životní cestu. Je neuvěřitelné, že někdo, komu by dnes byl diagnostikován autismus, je specialista na téma komunikace. V létě roku 2014 jsem měla možnost být ve Švédsku na semináři přímo u Iris Johansson. Protože neexistují žádné psané podklady k informacím, o kterých mluví, budu vycházet ze svých poznámek (s vědomím toho, že se v překladu ze švédštiny do němčiny mohlo něco vytratit a že mé znalosti německého jazyka nejsou příliš dokonalé), které pocházejí z jejího semináře. Dalším podkladem jsou mé zápisky ze seminářů intuitivní pedagogiky<sup>15</sup> z Čech a Švédska, kde se tématu komunikace věnuje Dieter Schwartz (dlouholetý žák Johansson).

Johansson mluví o 6 komunikačních dimenzích. V historii existovali lidé, kteří uměli komunikovat ve všech dimenzích.

## 1. Komunikační dimenze

Charakterizuje ji princip „tady a teď“. Dva a více lidí se potkalo, mluvili o bezprostřední přítomnosti nebo o plánech do budoucna. Tehdy měl člověk kontakt především se svojí rodinou a sousedy. Život probíhal v okruhu do 8km. Informace se k lidem dostávaly skrze faráře nebo od poutníků. Všechno bylo dané. Důležitou roli hrály tradice, průběh

---

<sup>13</sup> [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms)

<sup>14</sup> V originále s názvem *En annorlunda barndom* vyšla v roce 2007, v němčině pak nese titul *Eine andere Kindheit* (2012)

<sup>15</sup> Název intuitivní pedagogika souvisí s pojmem intuice ve smyslu duchovní vědy Rudolfa Steinera. V češtině je možné dohledat informace zde - <http://intuitivnipedagogika.webnode.cz/>

roku a mluvené slovo. Lidé neměli vědomí toho, že by věci mohli fungovat i jinak. Můžeme říct, že vědomí lidí bylo lokální.

## 2. Komunikační dimenze

Je to období, kdy vznikl knihtisk. K lidem přicházelo povědomí o jiné kultuře, protože se začaly objevovat zprávy z větší dálky. Začalo se shromažďovat vědění. Přináší možnost všeobecného školního vzdělávání. Předtím se člověk všemu učil od rodičů. Pokud byl v rodině někdo, kdo uměl číst a psát, rozšířila se v té rodině 2. komunikační dimenze.

## 3. Komunikační dimenze

Z lidské touhy podívat se do jiných zemí vznikla potřeba vynalézt dopravní prostředky (auta, letadla, vlaky), lidé dostali možnost se podívat na libovolné místo na zemi. Skok do této dimenze se udál společně s průmyslovou revolucí. Přišlo stěhování s čímž souvisí do jisté míry i rozpad rodin. Povinnosti lidí byly profesionalizovány (např. péče o staré). Díky těmto možnostem jsme jak lidstvo nashromáždily obrovské množství vědění. Cílem výchovy byl dobře vychovaný dospělý člověk. Fungoval princip, že se určité věci naučíme a jsme připraveni pro život. (O tom přesně mluví Ken Robinson, když popisuje, jak byl vytvořen vzdělávací systém z doby osvícenství.)

## 4. Komunikační dimenze

Přichází ve stejném období jako se šíří dostupnost počítačů a internetu. Klíčová je komunikace mezi lidmi. Libovolný člověk na svět může mluvit s kým chce. Počítače a internet jsou nám k tomu prostředkem. Vzniknul operační systém Linux jako open source, který mohou uživatelé společně vyvíjet. Člověk získává vědomí lokálního a globálního. Angličtina nám toto umožňuje. Dříve lidé neměli vědomí toho, že lokální souvisí s globálním. Už není možné snažit se zamaskovat věci tak, aby se na ně nepřišlo.

Ve výchově je člověk nazírán tak, že má svá nadání i jednostrannosti. Naším úkolem je rozvíjet toto nadání, které bude doplňováno nadáními jiných lidí. Povětšinou je však škola místem, že člověk se v ní má přizpůsobit, namísto zažití lidského setkání.

Mladí lidé žijí tak, že příliš neplánují, nevidí důvod věci organizovat, jsou hodně flexibilní s vždycky mají po ruce něco, s čím se zabaví, když někde musí čekat. Není pro ně už tak zásadní vydělávat hodně peněz a mít krásné auto a dům, spíše touží prožít plnohodnotný život, což souvisí s potřebou trávit méně času v práci. Vše je proměnlivé a hodně nestabilní.

Johannson popisuje, že v současnosti se nacházíme na přechodu mezi 3. a 4. komunikační dimenzí. Lidé narozeni kolem roku 1990 přicházejí již s úplně jinými schopnostmi do dnešního světa. To je možné ukázat na příkladu používání nějaké techniky. Starší lidé (třeba moji prarodiče) si rádi vezmou návod, mladší generace tuto techniku využívá zcela intuitivně. Starý způsob přemýšlení vedl k ekologickým, ekonomickým a psychologickým krizím, což nesměřuje nikam do budoucnosti.

#### 5. Komunikační dimenze

Charakterizuje ji synchronicita. (nic bližšího jsem k této oblasti nepostřehla)

#### 6. Komunikační dimenze

Johannson uvádí, že všichni si budou rozumět se všemi, ačkoliv bude každý mluvit jiným jazykem. V současnosti již existují lidé, kteří tuto formu komunikace ovládají. (Zde mám zážitek ze Švédska z kurzu Intuitivní pedagogiky, kam přijelo mnoho různých národností. To, že děti mluvily jinými řečmi, nikterak neovlivňovalo jejich vzájemnou komunikaci)

Kromě náhledu na proměnu komunikace se Iris Johannson věnuje i kultivaci mezilidské komunikace podobně jako Marshall Rosenberg.



### 3 Od znalosti ke kompetencím

Na pojmu klíčová kompetence je zřetelně vidět, jakou mohutnou proměnou prošlo a stále prochází přemýšlení o pedagogice. Do pedagogiky si našel cestu již v poslední třetině 20. století. Než jej však nahlédneme blíže, budu vycházet z pojmů, které s pojmem klíčové kompetence bezprostředně souvisí, a totiž co je to „znalost“, „schopnost“ a „dovednost“ a jak jej chápe pedagogika a psychologie.

#### 3.1 Znalost

V pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2013) se můžeme dočíst, že přesné vymezení pojmu znalost je stále nedokonalé (ve vydání z roku 2001 bylo totožné stanovisko). Mluví se zde o dvou rovinách – v užším smyslu znalost = vědomost, jsou tím myšleny teoretické poznatky osvojené učením. Znalosti mohou být tříděny podle kognitivní náročnosti – využívá se Bloomova taxonomie cílů. V širším významu (který teprve proniká do pedagogiky) je pak pojem znalost vnímám nejenom jako poznatek, nýbrž i jako dovednosti a schopnosti k vykonávání určitých činností. *„Příklad - znalost cizího jazyka zahrnuje nejen vědomosti o příslušném jazyce, ale také dovednost vykonávat s těmito vědomostmi určité řečové aktivity (...) Dlouhodobý problém pedagogiky je v tom, že se jí nedaří realizovat optimální vztah mezi vědomostmi a znalostmi (v širším smyslu), zejm. v kurikulárních materiálech, v obsahu vzdělávání, hodnocení vzdělávacích výsledků.“*

V psychologickém slovníku (Sillamy, 2001) se mimo jiné píše, že *„každá znalost je relativní a stejný předmět se může jevit rozdílně dvěma pozorovatelům, kteří k němu budou přistupovat rozdílnými metodami. To, co nazýváme realitou, je jen odraz světa zpracovaný našim mozkiem (...) Nová znalost mění strukturu osobnosti v jejích aspektech intelektových i emočních“.*

Jak je uvedeno výše, abychom mluvili o znalosti, je zapotřebí mít dovednosti a schopnosti je umět využít. Znalost, která je pouze informací a neumím ji ve svém životě použít, je vlastně k ničemu. Můžu vědět, že k lidem – dospělým i dětem – bychom se měli chovat respektujícím způsobem, když však nemám dovednost tuto znalost využít,

je pro mě tato informace bezcenná. Zároveň nám pohled psychologie přináší uvědomění toho, že znalosti jsou velmi relativní v závislosti na přístupu k jejich získávání.

### **3.2 Schopnost**

V pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2013) je pojem schopnost definován jako „*individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu*“. Je podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, záleží na různých faktorech, zda se rozvine (sociální prostředí, výchova, vzdělání). Jako příklady jsou uvedeny zrakové, sluchové, pohybové a intelektové schopnosti.

Pokud se podíváme na pojem schopnost očima psychologie, Mikšík (2007, s. 126) charakterizuje schopnost jako vlastnost osobnosti, jež je předpokladem pro osvojování si a dosažení určité úrovně činností. Obecně jsou schopnosti pojímány jako předpoklady pro realizaci určitých aktivit či jsou vnímány jako příznačně rozvinuté vlastnosti osobnosti.

Říčan (2010, s. 84-87) uvádí např. schopnosti rozumové, verbální, numerické, paměťové, psychomotorické, umělecké, schopnost prostorové představivosti či percepční pohotovost. Garner přišel v roce 1983 s průlomovou myšlenkou postavit některé schopnosti na stejnou úroveň, jež byla doposud přiznána inteligenci. Neboť pokud smýšlíme o nějaké schopnosti jako o inteligenci, prohlásíme ji tím za stejně důležitou. Jeho teorie mnohačetné /rozmanité inteligence hovoří o 8 typech inteligence:

**Tab. 3 – Přehled typů inteligence dle Gardnera**

<b>Typ inteligence</b>	<b>Charakteristika</b>	<b>Potřeby a záliby</b>
<b>VERBÁLNÍ</b>	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
<b>LOGICKO-MATEMATICKÁ</b>	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických skládanek, hlavolamů, technické zájmy
<b>PROSTOROVÁ</b>	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění
<b>HUDEBNÍ</b>	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	Zpívání, pískání, broukání, vytukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
<b>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ</b>	Schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví), schopnost dovedně zacházet s předměty	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, sportovní hry
<b>INTERPERSONÁLNÍ</b>	Schopnost vnímat si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory
<b>INTRAPERSONÁLNÍ</b>	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů
<b>PŘÍRODNÍ</b>	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich	Pobyt v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou

(Gardner in Krejčová V., Kargerová, 2003, s. 40)

Právě náhled psychologie osobnosti na problematiku schopností vnímám jako obrovskou pomoc pro učitelovo porozumění různým druhům inteligence. Díky těmto informacím může získat dobrý teoretický základ pro utváření své výuky, aby dětem mohl dávat dostatečné množství různých podnětů pro jejich rozvoj.

Máme-li nějaké znalosti a schopnosti, pak potřebujeme ještě něco, co nám umožní v životě konat – dovednost.

### 3.3 Dovednost

Když pojem dovednost hledáme v pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2013), dozvíme se, že není dostatečně objasněný (totožné stanovisko bylo i ve vydání v roce 2001). Je chápána jako „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti*“. Může být získána spontánně nebo záměrně. Do určité míry je podmíněna vrozenými předpoklady.

Pokud tento pojem nahlédneme v psychologickém slovníku (Geist, 2000), můžeme se dočíst, že dovednost je „*cvičením rozvinutá, resp. zdokonalená schopnost*“. Pokud dovednosti nejsou používány, zplošťují se, ochabují a posléze zanikají. Dovednosti jsou získávány přerývaně, provází je nárůst i pokles.

### 3.4 Klíčové kompetence

Protože se společnost vyvíjí a proměňuje ve všech směrech (politika, hospodářství, kultura), tento dopad najdeme i ve vzdělávací politice. Říčan (2010, s. 76) popisuje, že kompetence zahrnuje vlastnosti, dovednosti a intuitivní porozumění určitému okruhu problémů. V evropské vzdělávací politice se běžně setkáváme s fenoménem kompetencí. Evropská terminologie se však liší. V České republice pedagogičtí pracovníci běžně znají pojem **klíčová kompetence**. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopnost, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (RVP ZV 2005, s. 14).

Kargerová (2008, s. 10) píše, že spojení klíčové kvalifikace (Schlüsselqualifikationen) z roku 1974 definoval Mertens jako „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které se*

*nevztahují pouze k jedné činnosti, ale představují nadprofesní metakompetence, které umožňují flexibilně reagovat a úspěšně zvládat neočekávané životní a profesní situace.“*

Dále se v Evropě setkáme s označeními jako základní kompetence, klíčové dovednosti, finální kompetence. Můžeme se zde také dočíst, že neexistuje univerzální definice výše uvedených pojmenování pro totéž, ačkoliv se tímto tématem zabývají mnohé mezinárodní výzkumy. Evropská komise konstatuje, že „*klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“. (tamtéž, s. 17-21)

Vykrystalizovalo se celkem 8 oblastí, které v roce 2000 Evropská komise identifikovala jako základ pro evropské vzdělávací systémy:

1. Komunikace v mateřském jazyce
2. Komunikace v cizím jazyce
3. Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií
4. Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie
5. Učit se učit
6. Interpersonální sociální a občanské kompetence
7. Podnikatelské dovednosti
8. Kulturní rozhled

Můžeme vidět, že na prvním místě stojí komunikace. Téma komunikace je opravdu stěžejní pro dnešní dobu. Na důležitosti formy komunikace upozorňují již dlouhou řadu let čeští autoři knihy Respektovat a být respektován, v zahraničí je známým jménem Marshall Roseberg.

Pojmenovávání klíčových kompetencí považuji za velmi dobrou cestu k proměně vzdělávání. Avšak to, že se podaří pojmenovat oblasti, ve kterých by se měl jedinec vzdělávat, ještě neznamená, že to tak v praxi bude vypadat. Jedna věc je formální stránka věci, „že by se to tak mělo dělat“, protože vzdělávací politika nám říká to či ono.

Druhá věc je konkrétní realizace toho „co by se mělo“. Opět tu stojí učitel jako (spolu)tvůrce vzdělávacího procesu dětí.

Současná doba nám jasně ukazuje, že po možná několik desetiletí stěžejní záměr osvojovat si poznatky, je do jisté míry špatné východisko pro vzdělávání. Dobrým příkladem, i když asi ne v rovině vzdělávání, je téma očkování dětí. Většina populace žije s faktickou informací, že očkování je zdraví ochraňující akt. To, že tomu je možná ve skutečnosti úplně jinak<sup>16</sup>, je souvislost, která není v běžném vědomí lidí. Přezkoumáváme dostatečně kriticky informace, které se k nám dostávají? Odpovídají pravdivě skutečnosti, ve které žijeme?

### **3.5 Kompetence učitele, profesní standard a kvalita učitele**

Průcha et al. (2013) kompetence učitele definuje jako „*soubor vědomostní, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese*“. Patří sem kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.

V knize Kvalita učitele a profesní standard (Spilková, Tomková, 2010, s. 21) se můžeme dočíst, že existují výzkumy, jež dokazují, že na vzdělávací výsledky žáků má větší vliv kvalita učitelů než-li například kvalita kurikula či materiální vybavenost škol.

V posledních letech jsou vytvářeny tzv. profesní standardy jakožto normy kvality pro vykonávání učitelské profese. Standard je nejčastěji formulován jako klíčové profesní kompetence (komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů). Různé země přistupují k definování standardu učitele různými způsoby. (Spilková, Tomková, 2010, s. 26). Záměrem takového standardu je, aby se zkvalitňovala učitelská profese, podobně jako je tomu v jiných povoláních. V České republice doposud neexistuje profesní standard učitele. „*Profesní standard by měl být celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti*

---

<sup>16</sup> Tématu se věnuje lékařka prof. Strunecká – Varovné signály očkování

*učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání plné kvalifikace.“ (Spilková, Tomková, 2010, s. 39).*

Vašutová (2004, s. 99) píše, že zahraniční zdroje přinášejí důkazy o potřebnosti vytvoření profesního standardu. Vyplývá z nich, že učitelství nelze chápat jako poslání a že učitel „*musí být především kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách.*“

Ačkoliv se normy kvality profese opírají o relevantní odbornou literaturu, objevují se i kritické hlasy. Ve Velké Británii mluví o dehumanizaci učitelské profese a přípravy na ni, neboť to vede k uniformitě a potlačuje se tak význam individuality učitele ve výchově, omezuje se jejich autenticita a kreativita. Standard se někdy setkává s odmítavým přístupem ze strany vzdělavatelů na vysokých školách, protože je vnímán jako příliš preskriptivní a direktivní a sešňorovává učitele do jednotného typu. (Spilková, Tomková, 2010, s. 37).

## 4 Waldorfská pedagogika

Zdražil ve své přednášce z r. 2002 charakterizuje waldorfskou pedagogiku jako *„rozšířenou vývojovou psychologii o celistvou antropologii dětského vývoje, která usiluje o syntézu všech zásadních aspektů lidské bytosti, rozdělené jinak na řadu oborů, jako je anatomie, fyziologie, psychologie ad. Nejedná se o žádnou hotovou vědeckou teorii, nauku, žádný recept na to, co dítě kdy potřebuje. Ne. Jedná se o pomůcku, která učitelé pomáhá v každém dítěti hledat jedinečnou individuální bytost, která se v různých obdobích dětství objevuje v různých podobách a projevech“*.

Zdražil zde popisuje základní kameny waldorfské pedagogiky, které mohou být inspirativní pro pedagogické působení snad všech učitelů. Impulsy waldorfské pedagogiky vidím jako příležitost, která může podněcovat člověka-učitele v zamýšlení se nad souvislostmi, které na první pohled nemusí být samozřejmé. Často jsem se však setkala s tím, že waldorfské školy (znám blíže jen prostředí v České republice) mají dojem, že „vše dělají lépe“ a že „ví, jak co má být“. V souvislosti s převládající uzavřeností vůči vnějšímu světu se asi nemůžeme divit tomu, že mnohé Steinerovy myšlenky, které by mohly být nosné i pro klasické školy, se k nim nemají jak dostat.

Steiner sám byl velmi otevřen vůči vnějšímu světu, což můžeme vidět v jeho přednášce z 9. dubna 1924: *„Nemyslete si, že by mě třeba na okamžik napadlo tvrdit, že házíme prostě přes rameno všechny námitky proti pedagogice waldorfských škol. Vůbec tomu tak není. Naopak, kdo stojí na půdě duchovna, jak je tomu u antroposofie, ten nemůže být v žádném případě jednostranný fanatik, ale člověk důkladně zvažující všechny námitky proti svým názorům. A proto se mu jeví naprosto pochopitelné, že se neustále vynořují námitky proti tomu, co má pedagogika z anthroposofických základů (...)* (Steiner, 1993, s. 59)

Charakteristiku odlišností waldorfské pedagogiky v konkrétních projevech při výuce neuvádím, věnují se jí mnohé absolventské práce.<sup>17</sup> Kromě toho jsem se této oblasti

---

<sup>17</sup> K. Weberová: Waldorfská pedagogika a důvody rodičů pro její výběr (2010); Š. Klímová: Pedagogika Rudolfa Steinera v českém školství (2014)



věnovala i ve 2. ročníku studia na VŠ při své ročníkové práci Waldorfská pedagogika jako nejrozšířenější druh alternativního školství ve světě.

## 5 Život a dílo Rudolfa Steinera

Když jsem se setkala s waldorfskou pedagogikou na střední škole v r. 2008, často jsem si kladla otázku, jak je možné, že jeden člověk mohl dát tak obrovské množství podnětů do různých oblastí lidského života. Klíčové pro mě bylo nahlédnutí do Steinerova životopisu, proto mu věnuji poměrně velký prostor ve své práci.

V uváděném životopise Rudolfa Steinera především vycházím z monografie Lindenberg (1998) a Steinerova životopisu *Má cesta životem*. Z jeho života vybírám momenty, které pro mě byly důležité ve vztahu k již zmíněnému - kde jsem to dokázala, snažím se o provázání na dříve mnou uvedené Steinerovy citace. Nesnažím se o komplexní pohled na jeho život vzhledem k rozsahu této práce.

Rudolf Steiner se narodil 27. 2. 1861 v Kraljenci (dnešním Chorvatsku). Pocházel z chudé rodiny, neměli dokonce ani polici na knihy, natož pak nějakou knihovnu. Jeho otec byl nejprve telegrafista, pak přednosta rakouské železnice, rodina se tedy často stěhovala. (Lindenberg, 1998; Steiner, 2000)

Steiner (2000, s. 18) popisuje, že *„skutečnost duchovního světa pro mě byla stejnou jistotou, jako skutečnost světa smyslového. Potřeboval jsem však tuto skutečnost nějak zdůvodnit. Chtěl jsem si dokázat, že zážitek duchovního světa není klamný, stejně jako zážitek světa smyslového. Říkal jsem si, že v geometrii můžeme poznat něco, co prožívá pouze duše sama svou vlastní vnitřní silou. V tomto pocitu jsem našel oprávnění hovořit o duchovním světě stejně jako o světě smyslovém. A tak jsem o něm mluvil. Měl jsem dvě představy, které sice byly neurčité, ale které už před mým osmým rokem hrály v mém duševním životě velkou úlohu. Rozlišoval jsem věci a bytosti, „které člověk vidí“, a takové, „které člověk nevidí“.“*

V této Steinerově retrospektivě spatřuji jeho potřebu hledat porozumění pro věci, které vnímal již jako dítě. Neuzavřel se však do duchovního světa, namísto toho, jak můžeme vidět později v jeho životě, se snažil být co nejvíce v kontaktu s realitou.

Ještě na střední škole, v roce 1877 četl Kantovu knihu „Kritika čistého rozumu“, hledal odpověď na svoji otázku, jak lze myšlením reálně uchopit přírodu. Když opouštěl školu jako maturant, nesl si v sobě otázku: „*Jaký je vztah mezi přírodou a duchem – co je příroda?*“ (Lindeberg, 1998, s. 19)

Jeho otci se podařilo získat stipendium, a tak mohl Steiner na Vysokou školu technickou do Vídně. Před začátkem studia se ponořil do filosofie německého idealismu, byl zaměřen na „*lidské Já jakožto ducha v člověku*“, zabýval se Fichteho Vědoslovím. Steiner konstatoval: „*Nemůžeme vědět, co Já je, nýbrž jen co koná. Já je dáno svou aktivitou*“. (tamtéž, s. 19-20)

V úvodu své práce jsem zmiňovala ve vztahu k osobnosti Steinerovo chápání člověka z hlediska 4 bytostných článků. Zde můžeme vidět, jak jej již v roce 1879 zaměstávala otázka po porozumění Já člověka.

Od října 1879 do srpna 1882 studoval na Vysoké škole technické matematiku, fyziku, analytickou mechaniku, zoologii, mineralogii, chemii, botaniku, geologii, dějiny literatury a státní právo. V samostudiu matematiky se pustil do infinitizemálního počtu. Věnoval se i těsnopisu. Výuka historie jej nenaplňovala, proto studoval např. Všeobecné dějiny světa (K. von Rotteck). Těšila jej četba německých klasiků; opatřil si i knihu Učebnice empirické psychologie (G. A. Lindner), a tak se dostal k dílu Freuda. Jeho učitel Schröer, který byl milovníkem Goetha, u Steinera probudil zájem právě o Goethovo dílo. Na svých cestách vlakem do Vídně se seznámil s bylinkářem Koguzským. Steinera velmi zajímal vídeňský politický život, kromě se ve Vídni mohla naplnit i jeho touha po hudbě a medicíně. (Lindenberg, 1998)

Neuvěřitelná pestrost, kterou vidím i v oblastech, o kterých přednášel, jej provázela i během celého vysokoškolského studia.

Ve své biografii Steiner (2000, s. 74) píše, že považoval za nutné, aby opakovaně pronikl z různých stran do přírodovědeckých poznatků, studoval anatomii a fyziologii. „*Pozoroval jsem články lidského, zvířecího a rostlinného organismu v jejich podobách, a*

*tak jsem svým vlastním způsobem dospěl ke Goethově nauce o metamorfózách. Stále více jsem pozoroval, jak obraz přírody, pochopitelný smysly, spěje k tomu, co jsem nahlížel duchovním způsobem.“* Duchovním způsobem mohl pohlížet na duševní pohyblivost člověka (myšlení, cítění a chtění), v těchto projevech spatřoval tvořící síly. Dospěl tak ke smyslově-nadmyslové formě, o níž hovoří Goethe.

Další pro mě významný moment. Zde jsou patrné zárodky toho, s čím se můžeme setkat v jeho různých přednáškách o trojčlennosti. Trvalo 30 let, než o tomto tématu začal na veřejnosti mluvit. Náhled na vzájemné souvislosti a patrné odlišnosti mezi smyslově-nervovým systémem, rytmický systémem a systémem látkové výměny jsou důležité i pro anthroposofické lékařství. (viz zmínka v kapitole 2.4)

Když bylo Steinerovi 21 let, byl osloven jako vydavatel Goethových přírodovědných spisů. Měl opatřit jeho dílo kritickými komentáři, porovnával ho s vědeckými názory. Ačkoliv v roce 1884 vyšel první svazek Goethova díla a Steinerova práce se setkala s přijetím, kariéra v tomto duchu pro něj nebyla možná. Nastoupil tedy jako hofmistr v domě Ladislava Spechta, kde byl 6 let. Měl za úkol vychovávat 4 chlapce, přičemž o tom nejmladším měla rodina pochyby, zda je vzdělavatelný. Steiner na tuto dobu vzpomíná těmito slovy: *„Tento vychovatelský úkol byl pro mne bohatým zdrojem učení. Učební praxí, kterou jsem musel použít, se mi otevíral pohled do souvislosti mezi duchově-duševní a tělesnou skutečností v člověku. Zde jsem prošel svým skutečným studiem fyziologie a psychologie. Uvědomil jsem si, že výchova a výuka se musí stát uměním, majícím své základy ve skutečném poznání člověka. (...) Často jsem se musel na půlhodinu vyučování připravovat po dobu dvou hodin a vybudovat učební látku tak, abych pak v nejkratší době a pokud možno s nejmenším vypětím duchovních a tělesných sil dosáhl nejvyšší míry chlapcovy výkonnosti.“* (tamtéž, s. 30) Nakonec šel tento chlapec na gymnázium a později i na vysokou školu. (Hradil, 2002, s. 20)

Dost možná už odsud pochází Steinerův blízký vztah k pedagogice, a proto když k němu později přišla otázka od majitele továrny Waldorf-Astoria, Emila Molta, po založení školy pro děti jeho zaměstnanců, byl tomuto impulsu otevřen.

Steiner se pohyboval v mnoha kruzích, setkával se s teology, básníky, skladateli, sochaři. Další skupinou byli theosofové. (Lindenberg, 1998)

V roce 1891 získává doktorát z filosofie na univerzitě v Rostocku, psal disertaci na téma „Základní otázka teorie poznání se zvláštním zřetelem k Fichtovu „Vědosloví“. Prolegomena k dorozumění filosofujícího vědomí se sebou samým“, v roce 1892 práce vychází pod názvem Pravda a věda. (Steiner, 2000, s. 337)

V roce 1891 začíná pracovat na svém hlavním filosofickém díle Filosofie svobody. Po dva roky píše ve večerních hodinách po práci v archivu to, co v něm už dlouho žilo a zrálo. Lindeberg popisuje, že „Steinerovým cílem bylo dokázat empiricky možnost svobody. Proto předesílá této knize motto: *Výsledky pozorování podle přírodovědné metody*“. Je to dílo, které svým tématem a obsahem „podniká pokus dokázat, že tvořivá svoboda je to, co činí člověka člověkem (...) popisuje víc než jenom poznávání a jednání, jde v podstatě o otázku, jak se projevuje konstituce člověka při poznávání a jednání.“ (Lindenberg, 1998, s. 47-49)

V roce 1897 byla Steinerovi vlastní myšlenka, že „*Pravda hovoří v nitru jednotlivých lidí různou řečí a různými dialekty; v každém velkém člověku hovoří vlastní řečí, která přísluší jen této jedné osobnosti. Avšak je to vždy jedna pravda, která to říká.*“ Lindeberg popisuje, že z „*myšlenky, že svět se vyjadřuje v každém jednotlivci, vznikla u Steinera forma duchovního školení, kterou důsledně procvičoval ve Výmaru a Berlíně. Ponořoval se s nezištnou oddaností do života, do zápasů a do myšlenkových světů jiných individualit. Při tom si nevolil filosofy a básníky sobě kongeniální, nýbrž osobnosti, které mu byly celým svým zaměřením protikladné, například Eduarda von Hartmann nebo Arthura Schopenhauera. V Berlíně se pohřížil do básní moderny, které mu od přírody málo vyhovovaly, a hájil jejich program.*“ Cílem však nebylo rozšiřování znalostí, ale spoluprožívání toho, co těmito lidmi bylo ve světě zjevováno. (tamtéž s. 57)

Jak je vidět, Steiner byl tedy velmi otevřen vůči myšlenkám všech soudobých velikanů a velmi se jimi zaobíral.

V letech 1899-1904 působil jako učitel (historie, řečnická cvičení, literatura, přírodní vědy) na berlínské Vzdělávací dělnické škole, současně učil 1902-1904 na Svobodné vysoké škole. Od roku 1901 přednášel v Theosofické společnosti. Začal jezdit po evropských městech, v samotné Praze byl celkem dvanáckrát. (Steiner, 2000, s. 338)

Co vnímám jako zásadní je, že „*tam kde nebyl tázán nebo jej nechtěli slyšet, držel se zcela zpátky*“. (Lindeberg, 1998, s. 94) Jak jsem zmiňovala již výše, založení waldorfské školy nebylo něčím, co by si prosadil. Stejně tak k němu přicházely otázky i od jiných skupin. Mladí teologové se ho ptali po náboženské obnově, lidé činní v zemědělství po nových možnostech obdělávání půdy (dnes tzv. biodynamické zemědělství). Spolu s lékařkou Itou Wegman pokládá základy pro anthroposofickou medicínu. (Hradil, 2002, s. 24). V prosinci roku 1911 se Clara Smitsová v Berlíně otázala Rudolfa Steinera, jestli by nevěděl o něčem, čemu by se ve svém životě mohla tehdy její 18 letá dcera Lory věnovat. Žila v ní otázka od r. 1910, jež v ní vzbudila přednáška Steinera<sup>18</sup> – a totiž, „*zda by nebylo možné skrze rytmické pohyby éterné tělo člověka, které se svými životními silami utváří fyzické tělo a udržuje život, stimulovat a posilovat tak, že vyvolá uzdravující síly v těle*.“ (Schmid, 2011, s. 24) Díky této otázce se začala rozvíjet eurytmie, nejprve hlásková a o několik let později i tónová.

Kromě obrovské přednáškové činnosti (za svůj život přednesl přes 6000 přednášek) se Steiner věnoval sám i umění. Od roku 1913 pracoval spolu s dalšími umělci na stavbě Goetheana, které bylo celé ze dřeva. Vznikly tak první impulsy pro organickou architekturu.

Co bych neměla opomenout, je důležitost humoru pro Steinera v jeho životě. Vzpomínám na několik živých přednášek, kde padaly různé úsměvné situace z jeho života. Bylo evidentní, že to byl člověk duchapřítomnosti. Doslovné záznamy těchto situací však nemám k dispozici. Jediná souvislost, na kterou mohu poukázat, je bytost Světového humoru, která má své místo na dřevěné soše Reprezentanta lidství.

---

<sup>18</sup> R. Steiner: Metamorfosen des Seelenlebens – Pfade der Seelenerlebnisse, GA 59

Zde Steinerův životopis ukončím, ačkoliv jsem v něm mnohé opomenula, ať už záměrně nebo nevědomě. Jen doplním, že Steiner umřel 30. března 1925 v Dornachu.

## 6 Empirická část

*„Vyšší vzdělání by mělo v konečném důsledku směřovat k vytvoření (vzniku) nové společnosti, nenásilné a nevykořisťující, tvořené vysoce vzdělanými, motivovanými a do dění aktivně zapojenými jednotlivci, inspirovanými láskou k lidstvu a vedenými moudrostí.“*

Světová deklarace UNESCO o vyšším vzdělávání pro 21. století (1998, §6d)

V předchozí části práce jsem se zabývala mnoha různými otázkami, které pro mě souvisí s osobností učitele v dnešní době. Snažila jsem se popsat, jak různí autoři přistupují k chápání osobnosti a jaké máme nástroje pro její uchopení v našem životě. Zabývala jsem se proměnou role učitele, která je patrná na různých definicích. Nahlédli jsme do různých přístupů ke vzdělávání budoucích učitelů, zachytila jsem některé aspekty související s náročností učitelského povolání a také nároky, které s sebou tato profese v současnosti přináší. Neopomenula jsem zmínit proměnu vzdělávacího paradigmatu, kterou jsme mohli vidět mimo jiné na cestě za pojmem klíčová kompetence, ale také na proměně komunikace ve vývoji lidstva. Protože bude v následující části práce představena instituce, která vzdělává waldorfské učitele, v krátkosti jsem v teoretické části představila i waldorfskou pedagogiku a osobnost Rudolfa Steinera.

### 6.1 Výzkumný problém

Jako studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsem si během studia kladla mnoho otázek po výstavbě koncepce, kterou jsem procházela. Často jsem se svými kolegyněmi a kolegy vedla rozhovory o naší spokojenosti se studiem a potřebách různých změn. Protože jsem zároveň se studiem na pedagogické fakultě absolvovala dálkové studium eurytmie, měla jsem možnost být blíže waldorfskému prostředí. Když jsem se dozvěděla, že v Německu existuje vysoká škola, která nabízí státem uznané studium (B.A. či M.A.), zajímalo mě, jak taková příprava učitelů může vypadat. Na základě těchto otázek jsem se rozhodla, že bych chtěla zjistit, zda je možné vidět provázanost mezi třemi prvky:



1. jak dostupná dokumentace vysokých škol charakterizuje studium
2. zda to, co se ve studiu nabízí na základě ať už charakteristiky studia nebo profilu absolventa, je ve vědomí vyučujících, dále pak jakým způsobem oni vnímají jimi nabízené studium, jak přemýšlí o různých pedagogických otázkách
3. jak studenti prožívají vysokoškolskou přípravu budoucího učitele, jakým způsobem přemýšlí o otázkách ohledně studia a pedagogiky

## **6.2 Design výzkumu**

V empirické části práce využiji vícezdrojový sběr dat. V rámci explorační metody použiji interview, a dále obsahovou analýzu dostupných dokumentů (Pelikán, 2007, str. 97-8).

Nejprve budou představeny jednotlivé instituce se zacílením na mnou zvolené obory. Následovat budou rozhovory vždy s jedním z vyučujících. Ve Stuttgartu to bude Jun.-Prof. Dr. Tomáš Zdražil, který přednáší o pedagogice, antropologii, metodice a didaktice pro třídní učitele, na pedagogické fakultě pak vedoucí Katedry primární pedagogiky prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., jež přednáší o didaktice 1. stupně ZŠ. Cílem rozhovorů s vyučujícími bude ověření si dostupných informací o jednotlivých oborech a mít možnost nahlédnout do jejich pedagogického smýšlení. Třetí krok budou rozhovory se samotnými studenty. Cílem rozhovorů bude nahlédnout do způsobu přemýšlení, hodnot a postojů studentů z obou vysokých škol a skrze rozhovor mít tak příležitost se přiblížit k jejich utvářející se osobností budoucího učitele. Vzhledem k počtu naplánovaných rozhovorů (zástupci z jednotlivých ročníků) a předpokládané časové náročnosti se bude jednat pouze o výzkumnou sondu.

## **7 Pedagogická fakulta UK Praze**

### **7.1 Historie a současnost PedF UK v Praze**

Vznik Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy spadá do období listopadu 1946. Tento počín znamenal jisté vyvrcholení dlouhodobých snah uskutečňovat přípravu učitelů všech stupňů na univerzitním základě. V současné době patří pedagogická fakulta mezi 17 dalších fakult Univerzity Karlovy. Připravují se zde učitelé pro působení na všech stupních škol, kromě toho zde probíhá i příprava vědeckých pracovníků a odborníků v pedagogice, didaktice různých oborů, ale i edukativní psychologii. Je zde 3700 studentů v bakalářských a magisterských studijních programech. Nedílnou součástí jsou i programy celoživotního vzdělávání, ve kterých studuje kolem 10000 účastníků.

Pedagogická fakulta nabízí pro zahraniční studenty i studium v anglickém jazyce (ve vybraných studijních programech), je zapojena do programu Erasmus Mundus. Některé studijní programy jsou realizovány díky spolupráci s jinými fakultami UK. Uchazeči si ročně mohou vybrat až mezi 50 akreditovanými studijními obory.

Od akademického roku 2006/2007 v rámci mobility studentů a prostupnosti studia v zemích EU je zaveden kreditní systém. Studenti z bakalářských studijních oborů nejsou kvalifikováni jako učitelé, vykonávání této profese umožňuje až dokončené magisterské studium.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy se podílí na mnoha různých grantech, je zde rozsáhlá vydavatelská činnost (sborníky, časopisy, skripta, aj.). Zaujímá přední místo mezi pedagogickými fakultami v České republice ve všech směrech, zejména pak v oblasti vědecké a publikační činnosti či habilitačních a profesorských jmenovacích práv. (Historie 2015)

## 7.2 Magisterský obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na UK v Praze

*„Vytvořili jsme koncepci studia s důrazem na kvalitní osobnostní a profesní rozvoj studentů s cílem co nejlépe je připravit na progresivní pojetí školního vzdělávání.“*

Katedra primární pedagogiky Pedf UK v Praze

Obor Učitelství pro 1. stupeň je jediným oborem učitelství, který v souvislosti s Boloňským procesem z r. 1999 nepodlehł rozdělení na dvě části – bakalářské a navazující magisterské studium, zůstal koncipován jako pětileté magisterské studium (Mgr.).

Jak je charakterizováno studium a profil absolventa oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě UK?

### Charakteristika studia

Student absolvuje 6 velkých celků:

1. kurzy univerzitního základu (filozofie, historie, informační technologie, cizí jazyk apod.)
2. pedagogicko-psychologické kurzy (pedagogické a psychologické disciplíny, speciální pedagogika a různé formy pedagogické praxe)
3. předmětový celek jakožto základ jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. Stupni ZŠ (český jazyk, literatura, matematika, přírodověda, vlastivěda, hudební, výtvarná a tělesná výchova apod.)
4. oborové didaktiky
5. specializace – jedna z výchov (hudební, výtvarná, dramatická nebo tělesná) nebo zaměření na vyučování jednomu z cizích jazyků (anglický, německý nebo francouzský)
6. prohlubující kurzy – povinně volitelné kurzy k individuální profilaci studia.

V charakteristice studia je dále uvedeno, že profesním jádrem jsou pedagogicko – psychologické disciplíny společně s oborovými didaktikami. Student absolvuje různé

formy praxe a již od druhého ročníku má možnost vlastní realizace v podobě vyučovací činnosti na fakultní škole pod odborným vedením. A kromě toho „*Klíčovými charakteristikami praktické přípravy je její gradace z hlediska nároků na studenta a reflektivní pojetí praxe.*“ (Charakteristika studia 2015)

### **Profil absolventa**

Očekává se, že absolvent takového studia získal profesní kompetence (znalosti a dovednosti, postoje a zkušenosti), jež ho opravňují ke kvalifikovanému působení na 1. stupni. Je vybaven polyvalentní předmětovou způsobilostí (viz výše), kromě toho má zaměření na jednu specializaci, je schopen propojovat učivo různých předmětů a dokáže zprostředkovávat dětem celistvý obraz světa. Dále je vybaven psychodidaktickými a pedagogickými kompetencemi k vyučování a výchově. Dokáže motivovat, vytvářet vhodné podmínky pro učení a individualizovat žákovu práci z hlediska času, náročnosti, stylů učení a míry pomoci. Je schopen kvalitně (partnersky) komunikovat nejen s žáky, ale i s rodiči a kolegy. Má dovednosti pracovat i s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Dokáže reflektovat svou činnost a odůvodnit svůj způsob výuky. Je schopen provádět akční výzkum. V problematice inovativních a alternativních přístupů se orientuje, stejně jako v trendech západoevropského školství, právě tak jako ve vzdělávací politice a školské legislativě. Pracuje se současnou informační a komunikační technologií. (Charakteristika studia 2015)

### **7.3 Soubor profesních kvalit studentovy práce na pedagogické praxi**

Jedním z materiálů, se kterým pracují studenti na Katedře primární pedagogiky, je tzv. Soubor profesních kvalit studentovy práce na pedagogické praxi. Slouží jako nástroj evaluace a autoevaluace studentů.

Sestává z několika oblastí:

1. Plánování výuky (schopnost plánovat a naplňovat cíle ve vztahu ke kurikulárním dokumentům, schopnost diferencovaně plánovat výuku pro žáky ve smyslu rozsahu

učiva, metod a organizace výuky, schopnost předvídat různé situace, didakticky je analyzovat,...)

2. Komunikace a vytváření prostředí pro učení
  - a. Komunikativní dovednosti (spisovná čeština, srozumitelný jazyk pro žáky, vhodná neverbální komunikace, dovednost vytvořit prostor pro vzájemnou komunikaci žáků a klást otevřené otázky,...)
  - b. Rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy (vytváření vzájemného prostředí respektu a úcty, zvládání kázně ve třídě, rozvíjení spolupráce a pozitivních vztahů ve třídě,...)
  - c. Příprava podnětného materiálního prostředí (přizpůsobení uspořádání třídy plánovaným činnostem – při skupinové práci, diskuzi atd.)
3. Řízení učebních procesů (zvládnutí řízení a organizace výuky ve vztahu k připravenému plánu i aktuálním potřebám žáků, zvolení vhodných činností s vazbou na učivo a výukové cíle, využití spektra výukových metod, individualizace, rozvoj vnitřní motivace u žáků, podpora aktivního učení,...)
4. Hodnocení žáků (žákům zprostředkovává kritéria hodnocení, popř. jim umožní se podílet na jejich vytváření, hodnotí procesy učení a výsledky žáků vzhledem k jejich individuálním možnostem a předpokladům, vytváří příležitosti pro sebehodnocení aj.)
5. Reflexe výuky (po odučené výukové jednotce vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k jejich dosažení a k plánovaným cílům výuky)
6. Kontext výuky (zapojuje se do života školy – účastní se školních aktivit a projektů, orientuje se v ŠVP, rozvíjí dle možností komunikaci s rodiči, mapuje způsoby spolupráce učitele a rodičů aj.)
7. profesní rozvoj (průběžně reflektuje svou činnost, dokáže ji analyzovat a zhodnotit, vysvětlit důvody svého konání, plánuje svůj profesní růst, k svému vlastnímu rozvoji využívá literaturu, internet, kurzy dalšího vzdělávání, pečuje o své fyzické i psychické zdraví, jedná v souladu s etikou učitelské profese aj.) (Soubor profesních kvalit, 2015)

Student získává po praxi hodnocení od třídního i fakultního učitele. Mimo jiné je i důležitým podkladem pro SZS.

Následuje rozhovor s prof. Vladimírou Spilkovou, uvádím zde jeho zkrácenou část. Domnívám se, že mi nepřísluší jakkoliv tento rozhovor interpretovat. Díky rozhovoru mohou ožít některé z výše uvedených informací z dokumentů o studiu skrze lidské setkání.

#### **7.4 Rozhovor s Vladimírou Spilkovou 26. 6. 2014**

**Jaký by podle vás měl být ideální učitel? A jaké dovednosti, schopnosti a znalosti by měl mít?**

Otázka ideálního učitele zaměstnává desítky, stovky, tisíce pedagogů na celém světě. Existuje bezpočet ideálních obrazů učitelů. Ale bavme se o reálném učiteli, který žije v nějakých podmínkách, v nějaké zemi, v konkrétní lokalitě, pracuje s konkrétními dětmi...Nebudu mu říkat ideální učitel, ale dobrý, kvalitní učitel. Napsali jsme o tom celou knihu – Tomková, Spilková a kol. Kvalita učitele a profesní standard – tam to všechno je napsané.

A nyní tedy aspoň ve zkratce – co se týče lidských kvalit – musí to být osobnost, s kvalitním všeobecným vzděláním, klíčové jsou vlastnosti jako tolerance, velkorysost, empatie, laskavost, tvořivost apod., z profesních kompetencí – učitel by měl být dobrý diagnostik, který dokáže identifikovat, co v dítěti je, jaký má potenciál, kde potřebuje podporu a pomoc, měl by mít kvalitní komunikativní dovednosti, měl by umět vytvářet kvalitní sociálně emoční klima ve třídě, bezpečné, respektující a podnětné prostředí pro učení, mít přirozenou autoritu, umět děti nadchnout, získat jejich zájem, podporovat vnitřní motivaci, individualizovat výuku vzhledem k potřebám a možnostem žáků, disponovat bohatým repertoárem metod a strategií výuky, které kladou důraz na aktivní, činnostní a prožitkové učení, na kooperativní formy učení, na formativní způsob hodnocení, měl by být schopen spolupráce s kolegy, sdílet pedagogické zkušenosti a společně tvořit, měl by umět vytvářet spolupracující prostředí a kvalitní komunikaci s rodiči žáků apod. Za jednu z nejdůležitějších věcí pro kvalitu učitele považuji reflektivní, přemýšlivý přístup k učitelské profesi – to znamená systematicky přemýšlet o dětech, o příčinách, souvislostech, o své práci (dovednost sebereflexe), o jejích výsledcích, o alternativních cestách a možnostech zkvalitnění. A také celoživotní chuť na sobě pracovat, vzdělávat se.

**Spíše co vás vnitřně oslovuje, když se řekne – chci, aby takovýhle pedagog učil moje děti.**

Tímto prizmatem přemýšlím, protože mám vnoučata, můj vnouček má 4 roky a už přemýšlím, kam ho dát do školy... Kvalitní učitel musí být především kvalitní člověk. Co myslím tím kvalitní? Určitě, že to je člověk vzdělaný ve smyslu moudrosti, vzdělaný ve smyslu celkové kultury, bez ohledu na to, jaký učí předmět, měl by mít širší vzdělanostní záběr – do umění, do historie. Má to být reprezentant nějaké kulturní úrovně. Nepochybně, když ale mluvím o vzdělanosti ve

smyslu moudrosti, tak člověk, který se zajímá o něco do hloubky. Říká se, že když já sám znám něco dobře a jsem pro to nadšená, umím strhnout ty druhé. To známe všichni. Se vzdělaností a moudrostí pro mě souvisí myšlení. Další osobnostní charakteristika učitele – aby byl přemýšlivý. Hodně se klade ve světě i u nás důraz na reflexi i sebereflexi. To vidím jako jednu z klíčových dovedností, kompetencí učitele. Schopnost do hloubky přemýšlet o sobě, co a proč dělám (jak je inspiruji, podporuji, co je učím), co svým jednáním a svojí činností způsobuji, když se věci nedaří, proč to tak je...jít do hloubky, nezůstat na povrchu. Jaké alternativní postupy mohou zvolit.

**Myslíte si, že takovému přemýšlení se tu studenti učí? A skrze jaké předměty se mohou studenti dobrat k dovednosti umět reflektovat?**

Nedokážu asi posoudit ten celek, ale uvedu příklad. Vy jste naše studentka, možná mě vyvedete z omylu. Obecně – jsou tu katedry, které vedou ke konstruktivistickému pojetí vyučování a výuky a to je nepochybně způsob, jakým rozvíjí myšlení a reflexi. To si myslím, že je Katedra matematiky, metoda prof. Hejného. Vede studenty k přemýšlení, i když k tomu jsou i kritické hlasy. Další příklad katedry, která vede studenty k přemýšlení, je pro mě Katedra české literatury, dr. Hausenblas, doc. Hník – lidi, kteří využívají mimo jiné metod RWCT. Tady je to jednoznačné. A pak si myslím, že je to i katedra naše. K sebereflexi jednoznačně vede Osobnostně sociální výchova – prožitkové metody jsou propojeny s reflexí. Když jsou prožitky reflektovány, člověka to posouvá dále. Podobně je tomu i v dramatické výchově. Také v Didaktice 1. stupně ZŠ a Učitelském praktiku klademe velký důraz na reflexi praktických zkušeností a sebereflexi v roli učitele. Využíváme reflektivní psaní, zejm. reflektivní deníky, eseje, práci s profesním portfoliem apod. Způsob, jakým vedeme semináře, je hodně založen na reflexi praktických zkušeností, které studenti získávají.

**Učíme se pedagogicko-psychologické diagnostice?**

Tady je rezerva veliká, za pedagogiku vidím bílé místo. Za psychologii nechci mluvit, to neznám tak detailně. Ale jedna věc je sylabus kurzu a druhá to, co se ve skutečnosti učí...

A také dovednosti individualizace. Alfou a omegou kvalitního učitele je, že je schopen se na každé dítě dívat jako na individuální bytost, která má nějaké potřeby a nějaké možnosti. Na něco to dítě má a na něco nemá. Znakem kvalitního učitele je, že se z potenciality každého dítěte snaží vytáhnout to individuální maximum. Strop možností, ale ten strop možností je u každého jiný.

**Jaký by měl být učitelův úkol ve vzdělávacím procesu dítěte?**

Vytvářet co nejvyšší příležitosti k rozvoji, pomáhat mu a podporovat ho v procesu vzdělávání a osobnostní kultivace.

### **Jak se díváte na dítě? Kdo je pro Vás dítě?**

Podle úmluvy o právech dítěte je dítě od narození do 18 let. Dítě považuji za bytost, ve které je skryto bohatství potencialit a cílem výchovy je snažit se dotáhnout každé dítě k jeho osobnímu maximu. Za důležitý považuji pohled na dítě jako komplexní, celistvou osobnost, která má mnoho aspektů a stránek, která mají být podporovány a rozvíjeny. Důležitý je respekt k dítěti, jeho potřebám, možnostem, zájmům. Také individuální přístup ke každému dítěti, pomoc a podpora ve vývoji.

### **Napadá Vás z psychologie něco, co Vás hodně inspiruje při přemýšlení o dítěti?**

Určitě. Pro mě i pro primární pedagogiku je to myslím až taková bible - humanistická psychologie Zdeňka Heluse – Dítě v osobnostním pojetí. Snažíme se prosazovat na dítě orientovanou pedagogiku, osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání. To je pro nás úplně klíčový zdroj.

### **Jaké typy předmětů studenti během pětiletého studia oboru Učitelství pro 1. stupeň absolvují? Dokázala byste je klasifikovat podle tematických oblastí?**

Je asi 5 základních oblastí, do kterých patří konkrétní kurzy. Jedna oblast se snaží cílit na všeobecnou vzdělanost. To jsou kurzy povinně volitelné – filosofie, rétorika, sociologie, cizí jazyk (všeobecně-kulturní). Další oblasti jsou pedagogicko-psychologické – včetně speciální pedagogiky, praxe. Další oblast je studium oborů – ještě ne didaktiky, ale obory. Čtvrtá oblast – oborové didaktiky k nim, jak učit M, VV atd. Poslední oblast je specializace – na jazyk nebo na výchovu.

### **Jak zde probíhá metodika a didaktika jednotlivých předmětů?**

Jsou zde obrovské rozdíly v kvalitě, kdybych to měla nějak hodnotit. Rozdíly v tom, jaká je vazba mezi teorií a praxí. Jsou didaktiky, které se snaží o něco, co je celosvětový trend, což je reflektivní pojetí praxí, důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností studenta – a tu se snaží nějak teoreticky vysvětlit, propojit, učit je argumentovat – co k čemu vede. V tom se podle mého názoru hodně liší – v propojenosti. Pak jsou didaktiky, kde se učí, co je v kurikulárních dokumentech, bez kontaktu s praxí. Upřímně řečeno si myslím, že je tato oblast hodně podceňována. Dostatek péče, kvantity času a kvality v oborových didaktikách, tam je velká rezerva. Jsou rozdíly i v tom, že jsou katedry, kde má didaktik vlastní učitelskou zkušenost minulou či současnou.

**Já jsem často měla pocit, že didaktiky jsou často jenom nějakou teorií a vůbec nesouvisí s dětmi. A nejde mi na rozum, jak je možné, že na pedagogické fakultě učí někdo, kdo svou vlastní učitelskou praxi vůbec nemá.**

To souvisí s historickým postavením didaktik jako oborů – didaktika je také obor jako třeba fonetika. Didaktiky jsou podceňovány a na mnoha katedrách je to tak, že ji učí kdokoli, třeba k doplnění úvazku atd. To je můj názor. Já vycházím z toho, co slyším od studentů, se kterými hodně mluvím. Praktické přípravy je pořád málo. A to obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je na tom



z hlediska kvantity i kvality praxí podstatně lépe než obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Ale zase nechci říct, že kdyby bylo pětkrát více praxe, tak by to vyřešilo všechny problémy. Ono to není jenom o kvantitě, ale i o kvalitě. Kdo a jak učí...

**Domníváte se, že jsou studenti ze strany pedagogické fakulty podporováni v jejich vlastním osobnostním rozvoji? Pokud ano, tak jakými prostředky? Pokud ne, proč?**

Říci to obecně je těžké. Já si myslím, že ty příležitosti jsou.

**Napadají vás konkrétní předměty, které jsou koncipovány tak, aby cíleně a vědomě podporovaly osobnostní rozvoj studentů?**

OSV, ale to je na začátku studia. Zvláště po souvislých praxích jsou studenti plní emocí. Tam je další prostor pro osobnostní rozvoj.

**Jak zde probíhá výuka vývojové psychologie? Vidíte do toho?**

Výuka psychologie mě trápí dlouhodobě, já ale vycházím ze zkušeností studentů, denní i dálkoví studenti si chodí často stěžovat. Je to jak k obsahu, k užitečnosti a smysluplnosti, tak i ke kvalitě vyučujících. Znáám sylaby kurzů, ale to je jedna věc. Pak je realita výuky a to je druhá věc. Já vím, že v prvním ročníku je to kritické z hlediska motivace pro obor psychologie, který je v učitelském studiu zásadní. Ono je totiž otázka, jestli student učitelství potřebuje, jako student psychologie, se psychologii učit v jednotlivých oborech. Jestli není lepší tematické uchopení – třeba žák – které se dá udělat z hlediska obecné psychologie, vývojové, atd. Také zvážit výběr obsahu učiva z psychologie – co a proč učit. Funkční by bylo vybrat zásadní témata a jít do hloubky.

**Jsou nějaké současné vědecké zdroje, kterými se inspirujete?**

Pro mne je vlivný koncept osobnostního, na dítě orientovaného pojetí vzdělávání. Dále konstruktivistické přístupy ke vzdělávání, koncept kooperativního učení. Snažíme se ovlivnit studenty tímto směrem. Je to výrazné usilování mé katedry, ale asi to není většinové. Dále výzkumy, které se týkají toho, co je to kvalitní výuka, kvalitní škola, kdo je to kvalitní učitel. To jsou významné zdroje. Dále pak inovativní metody práce – různé alternativy – Montessori, RWCT, Začít spolu atd. Co se týče přípravy učitelů, hodně jsme osloveni reflektivním pojetím učitelského vzdělávání (autoři Korthagen, Pollard, Schön).

**Scházíte se v rámci katedry nějak konsekventně nad současnou koncepcí?**

Velmi často. Máme porady oddělení, prvního stupně, předškolní pedagogiky. Mluví se o návaznosti disciplín, o způsobech hodnocení. Hodně se tam mluví o věcech, které vyvíjíme nově – portfolio, soubor profesních kvalit. Gro toho jsou naše věci, ale bavíme se i o tom, jak a co se učí na jiných katedrách. Bavíme se i o celku. Čas od času, hlavně u dálkařů, dělám nějakou analýzu – dotazníkové šetření k hodnocení kvality studia, které je zcela adresné. Mluvíme o tom na katedře a pak se snažíme zjednat nápravu v rámci fakulty, jednáme s katedrami. Když se vytváří koncepce, je náročné vyjednávání s katedrami, bude to kus života. Hodně spolupracujeme i v rámci republiky a jednotlivých fakult. Nikde to není ideální. Zejména v 90.

letech jsme se intenzivně scházeli a základní rysy koncepce jsme tvořili společně s dalšími katedrami primárními pedagogiky. Vyměňovali jsme si zkušenosti. Velký problém je byrokratizace, ekonomické tlaky, které jdou často proti inovativním trendům. Ekonomické tlaky tlačí na masovost výuky. Takže hlavně přednášky. Např. kurz Učitelské praktikum, aby tam mohla být intenzivní práce, je maximálně pro 10 – 15 lidí. Ale kdyby tam bylo 20 nebo 30 lidí, tak je tím výuka znehodnocená. O byrokracii mluvím proto, že spoustu nápadů ztroskotá na tom, že to nejde dát do SISu, že když je týmová výuka, započítává se katedře nevýhodně do úvazků ... Fakulty připravující učitele jsou obecně šíleně podfinancované.

## **8 Freie Hochschule Stuttgart**

### **8.1 Historie na Freie Hochschule Stuttgart**

Od roku 1928 byli ve Stuttgartu vzděláváni waldorfské učitelé. První kurzy vznikly díky potřebě nabídnout učitelům prvních waldorfských škol dodatečněk jejich státnímu učitelskému studiu vzdělání, které by mělo „výchovně-umělecké“ zaměření. Po nedobrovolném uzavření činnosti nacisty v roce 1938 se rozběhla práce znovu v roce 1945. Do sedmdesátých let 19. století byl stuttgartský seminář jediným zařízením pro vzdělávání učitelů německých waldorfských škol. V roce 1973 byl přidán nový základní studijní program Třídní učitel na waldorfské škole. Od roku 1983 doplňuje nabídku postgraduální studijní program pro učitele středních škol. Roku 1999 byl Ministerstvem vědy v Baden-Württemberku uznán obor Třídní učitel na waldorfské škole. V rámci Boloňského procesu Evropské unie přepracovala Freie Hochschule Stuttgart své studijní programy, aby mohly být akreditovány jako bakalářské a magisterské obory. (Zur Entwicklung der Freien Hochschule 2015)

### **8.2 Současnost na Freie Hochschule Stuttgart**

#### **Cíle studijních oborů**

Se založením waldorfské školy v roce 1919 byl uveden v život nový pedagogický koncept, který spočívá na kreativitě a sebevzdělávání osobnosti učitele. Učitelé mají být schopni na základě antropologického náhledu vyvinout vlastní koncept vyučování, který umí zhodnotit a vědecky, fundovaně odůvodnit v kritickém diskurzu. Výzkum a učení na FHS vychází ze základů anthroposofie Rudolfa Steinera. Z tohoto procesu vyplývá epistemologický fundament waldorfské školy výslovně skrze kritický diskurz s pedagogickým konceptem Steinera s ohledem k současnému vědeckému diskurzu v pedagogice. Mimo jiné musí být učitelé schopni plánovat a uskutečňovat odborné vyučování, vytvářet příležitosti k učení, motivovat žákyně a žáky a jejich schopnosti vést k samostatnému učení a samostatné práci. Všechny tři nabízené magisterské obory patří k silně aplikačně orientovanému studiu a slouží pro přípravu studujícím k jejich

činnosti vyučujících na waldorfské škole. (Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS – příloha 1)

Studium na FHS stojí na 4 pilířích:

1. anthroposoficko-antropologické základy porozumění člověku
2. umělecká cvičení sloužící k rozšíření vlastních poznatků o člověku a jejich následná aplikace při utváření hodiny
3. metodicko-didaktické otázky a seminární cvičení k přípravě na praxi
4. sebevýchova učitele

(Schiller, 2008, s. 65)

FHS je soukromá škola, která získává prostředky především od samotných waldorfských škol, nicméně studenti si své studium platí. Poplatek za rok studia (v bakalářském i magisterském oboru) činí 1.850 Euro.

Freie Hochschule Stuttgart nabízí různé studijní programy. V současnosti jsou to:

- Bakalářský studijní obor Waldorfská pedagogika (B.A.)
- Magisterský studijní obor Třídní a odborný učitel na waldorfské škole (M.A.) – konsekutivní
- Magisterský studijní obor Třídní a odborný učitel na waldorfské škole (M.A.) – postgraduální
- Magisterský studijní obor Učitel vyššího stupně na waldorfské škole (M.A.) – postgraduální – (18 měsíců)
- Bakalářský studijní obor Eurytmie se základní pedagogickou kvalifikací (B.A.) – 4 roky (v kooperaci s Eurythmeum Stuttgart)
- Magisterský studijní obor Pedagogická eurytmie (M.A.) – 1 rok (v kooperaci s Eurythmeum Stuttgart)

(Zur Entwicklung der Freien Hochschule 2015)

### **8.3 Bakalářský studijní obor Waldorfská pedagogika a navazující magisterský obor Třídní a odborný učitel na waldorfské škole**

Na webových stránkách FHS nejsou k dispozici profily absolventů jednotlivých oborů, ani charakteristika studia jakkoliv podobná tomu, co jsem uváděla v kapitole o PedF UK. Avšak díky ochotě vyučujících na FHS mi byly poskytnuty materiály, které sloužily jako podklad pro akreditaci studijních oborů. Originály textů jsou v příloze 1.

Níže se zaměřím pouze na kombinaci oborů, které jsou předpokladem pro působení třídního učitele na waldorfské škole po dobu 8 let.

#### **Bakalářské studium - obor Waldorfská pedagogika**

1. rok studia: základy pedagogiky a filosofie, kulturní historie, matematiky a přírodních věd, umělecká cvičení, vědecké dovednosti<sup>19</sup>, kolokvia
2. rok studia: odborný rok - utvářející umění<sup>20</sup>, anglický jazyk, hudba, sport, ruční práce
3. rok studia: antropologie, biografie, nauka/učení o vývoji<sup>21</sup>, metodika, didaktika, pokračování v uměleckých cvičeních, kolokvium, bakalářská práce (Freie Hochschule Stuttgart, Unsere Studiengänge 2015)

#### **Charakteristika studia**

V bakalářském studiu je ústředním motivem pedagogika orientovaná na vývojové fáze (stadia) se zřetelem na individuální předpoklady dětí k učení. Studium připravuje na jedné straně k rozšíření a prohloubení kompetencí v magisterském studiu, na druhé straně umožňuje asistenční a vychovatelskou činnost (družina). Studenti by se měli naučit jednat s dětmi adekvátně, zohledňovat jejich individuální potřeby a vycházet vstříc jejich specifickým potřebám učení. Měli by být připraveni podpořit děti jak v jejich individuálním tak i kolektivním jednání. Student během studia získává široký repertoár

---

<sup>19</sup> V orig. Wissenschaftliche Arbeitstechniken

<sup>20</sup> V orig. Bildende Kunst - je sjednocujícím pojmem pro všechna umění, jejichž díla nespočívají jako u umění názorných na pomíjivé umělecké produkci. K těmto uměním se řadí stavitelství, sochařství, umělecký průmysl, malířství, kreslení a grafika, přičemž poslední umělecké formy zdůrazňují čistě plochá vyobrazení (anthrowiki.de)

<sup>21</sup> V orig. Entwicklungslehre

metodických a didaktických přístupů a proniká do struktury vzdělávacího systému tak, aby byl schopen pracovat se žáky v daném kontextu. V duchu waldorfské pedagogiky v tomto studiu hraje důležitou roli propojení vědeckého poznání s uměleckými a praktickými aktivitami. (Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS)

### **Navazující magisterském studium – obor Třídní a odborný učitel na waldorfské škole**

1. rok studia: antropologie, pedagogika<sup>22</sup>, metodika, didaktika, umělecké kurzy: tvořivá řeč<sup>23</sup> / divadlo, eurytmie, hudba
2. rok studia: evoluce, metodika a didaktika vyučovacích předmětů, kolokvia, diplomová práce

Během těchto dvou studijních roků probíhá metodika a didaktika ve zvoleném předmětu (angličtina, francouzština, ruština, zahradnictví, ruční práce (např. háčkování, pletení, vyšívání, šití), utvářející umění, hudba, sport, rukodělné práce (např. dřevořezba, měditepectví, opracování kamene). (Freie Hochschule Stuttgart, Unsere studiengänge 2015)

### **Charakteristika studia**

V navazujícím magisterském studiu jsou prohlubovány znalosti a dovednosti z bakalářského studia ve vztahu k požadavkům na třídního a odborného učitele. Třídní a odborní učitelé potřebují pro svoji práci stejně tak odborné dovednosti jako obsáhlé metodické a didaktické kompetence. Kromě pedagogické práce má významnou roli podílení se na školní samosprávě a spoluutváření komunity školy. K tomu jsou požadovány sociální a organizační dovednosti. Jak při práci se žáky, tak i při spolupráci s rodiči, jsou zapotřebí schopnosti komplexní diagnostiky vývojových procesů a jejich popisu. Pro rozvoj těchto schopností slouží jednak vědecké přednášky, ve kterých jsou diagnostické přístupy rozvíjeny, jednak umělecká práce, která školí schopnosti

---

<sup>22</sup> V orig. Erziehungswissenschaft

<sup>23</sup> V orig. Sprachgestaltung, v anthroposofickém pojetí není řeč není chápána pouze jako nástroj sdělení nějakých myšlenek, snaží se o vědomé uchopení řeči (jinou kvalitu mají samohlásky, jinou souhlásky), v češtině vyšly dva sešity s názvem Tvořivá řeč od Jana Dostala, je zde možné najít různá cvičení výslovnosti

pozorování a vnímání. A dále praxe, které zahrnují pravidelnou reflexi<sup>24</sup> a interpretaci pedagogických situací. (Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS)

Opět následuje rozhovor s představitelem popisované instituce. Tomáš Zdražil působí na FHS v současnosti již asi osmým rokem. Přednáší o pedagogice, antropologii, metodice a didaktice pro třídní učitele. Díky jeho vstřícnosti jsem měla možnost být na týden studentkou FHS a vést rozhovory i s místními studenty.

## **8.4 Rozhovor s Tomášem Zdražilem 28. 2. 2014**

### **Jak by měl podle vás vypadat ideální učitel?**

Je těžké uvažovat v kategoriích ideální, protože učitel je povolání nebo práce, které probíhá vždycky v naprosto konkrétních, reálných podmínkách. Ale měl by to být člověk, který dokáže vnímat opravdu celou tu škálu různých aspektů, jež v sobě nese dítě, které se rozvíjí. Člověk, který dítě nijak neredukuje, což se většinou nebo téměř vždycky děje, který se snaží rozvíjet v sobě orgány vnímání pro nové aspekty dětí, chápat je v celé úplnosti jejich života a jejich bytosti. Snaží se také maximálně jim pomoci, dávat podněty v těch aspektech jejich bytosti, které se právě rozvíjejí v určitém věku. Stane se nástrojem, prostředkem dětského vývoje. Dokáže se upozadit. Kvalita nesobeckosti a zájmu a pozornosti je myslím velmi klíčová, ale také otázka, jak dokáže živě a podnětně pojmut nějaké téma, aby to zaujalo dítě nebo mladého člověka, aby pro něj bylo zajímavé, co mu zprostředkovává nebo sděluje. Že se neorientuje jeho schopnost jenom na dítě, ale i na látku nebo výuku, tu činnost, kterou dělá....

### **Zmínil jste orgány vnímání, že by v sobě měl nějak vypěstovat, co si pod tím můžu představit?**

Jsou oblasti, které jsou pro učitele jednoznačné. Například vnímám, kolik si dítě zapamatovalo z toho, co jsem mu vyložil, co jsem mu sděloval – to vidím. Jsou ale určité oblasti, které tak úplně nevnímám, i když to jsou to oblasti, které jsou mnohem viditelnější – jak se tomu dítěti vede zdravotně, jak se cítí, jak se to odráží třeba opravdu i v jeho vnitřním rozpoložení – je bledé, jak se pohybuje, je smutné, je veselé... To musí myslím učitel velmi bděle vnímat a školit se v tom to vnímat. Není úplně samozřejmé, že to umím vnímat. Schopnost odečítat nebo číst druhého člověka, třeba dítě. To je něco, o čem spousta pedagogů mluví – Pestalozzi, Buber, Korczak, Steiner. Schopnost vnímat, pozorovat realitu druhého člověka tak, že to je pro nás jakoby písmo něčeho skrytého – skrytého smyslu, který se nám otevírá teprve postupně podle toho, jak daleko jsem se dostal ve schopnosti číst. To je takový obraz, který je velmi trefný, tenhle obraz čtení. Vlastně ty různé jednotlivosti, jak se člověk projevuje, můžu složit do nějakého sdělení, do nějakého obsahu, který jakoby skrze ty projevy promlouvá. Jedná se o to vnímat dítě nejen kognitivně, ale i emocionálně, afektivně, motivačně – jak je motivované pro nějakou činnost, senzomotoricky – jak jsou rozvinuty jeho smysly, vnímat dítě v kontextu jeho biografie – to

---

<sup>24</sup> V orig. Besprechung

znamená tenhle okamžik v kontextu jeho biografie, v sociálním kontextu, ve kterém to dítě žije – rodina, kamarádi atd., existuje spousta rovin, ve kterých každý člověk žije a učitel se musí snažit vnímat všechny tyto roviny.

### **Jaký by měl být učitelův úkol ve vzdělávacím procesu dítěte?**

Tak tam byla ta otázka po ideálním učiteli, to s tím souvisí. Úkol učitele je podporovat dítě, dávat podněty, aby ten člověk – nebo to dítě – rozvinul aktivní, samostatný, iniciativní vztah ke světu, aby se ale i ve světě vyznal, tzn. aby mu rozuměl, aby před světem neměl strach, aby měl k němu pozitivní vztah, aby se o něj zajímal, svět mu připadal zajímavý a důležitý, smysluplný, krásný, pravdivý, dobrý. Tyhle ty tři poslední kvality jsou důležité ve waldorfské pedagogice – svět je dobrý, svět je krásný, svět je poznatelný nebo-li pravdivý. Asi tak je možné popsat úkoly učitele.

### **Jak se díváte na dítě? Kdo je pro vás dítě?**

Dítě je v první řadě člověk. Člověk, který nemá nějaké nedostatky, je to člověk v určité fázi svého vývoje. Je od počátku individuální bytostí, která zasluhuje a vyžaduje respekt, úctu a ochranu. Ve waldorfské pedagogice pohlížíme na dítě jako na duchovní lidskou bytost, která do okamžiku zrození žije v duchovním světě a prochází opětovnými pozemskými životy, které jí umožňují se vyvíjet. Podobný pohled na člověka měl např. Platon. Je potřeba ji objevovat a pomoci jí v této první fázi svého vývoje, než bude sama schopna převzít svůj vývoj do vlastních rukou. To je určitě takové hlavní hledisko v pohledu na dítě.

Samozřejmě svým způsobem je to typ člověka, od kterého se můžeme nesmírně moc naučit, takže dítě jako bytost, která některé lidské vlastnosti vyživá nebo žije, ukazuje opravdu naprosto vzorně, tak jako se to už nikde jinde nenajde – schopnost tvořivosti, hravosti, zájmu, lásky, sympatie, otevřenosti, objevování světa, radosti ze světa. To všechno je velký vzor pro člověka. Ale tím to nechci nějak romanticky pojímat ve smyslu Rousseaua, že to je ten stav, ke kterému musí všichni lidé směřovat, to ne. Určitě je to také období, kdy je potřeba pomoci dospělých a podnětů, formování, zásahů, ale to se nevylučuje pro mě tato dvě hlediska.

### **Jak na FHS probíhá examinace studentů?**

Průběžně, neustále, není to koncentrované do určitých okamžiků, kdy v nějakém určitém okamžiku se v určitém předmětu skládají zkoušky a ty zkoušky se vztahují jenom na uchopení látky, která se tady probírá. Látka slouží hlavně také – podobně jako si to představuji ve škole – k tomu, aby dala podnět pro vnitřní vývoj učitele ke kvalitám, o kterých jsme mluvili. Aby se ten učitel více zajímal o děti, aby se sám student ve své celé bytosti uchopil, aby se snažil pracovat na aspektech své osobnosti, které třeba ještě nejsou úplně tak rozvinuté. Příklad řeč – nemluvím srozumitelně, pomalu, zřetelně, nahlas – na tom musím pracovat. Nebo mám divné pohyby, má gestika není čitelná, není jasná, vedená, musím pracovat se svým tělem. Nebo nedokážu věci srozumitelně formulovat myšlenkově, musím pracovat na svém myšlení. Nedokážu si věci zapamatovat. Nedokážu se emocionálně ovládat. To všechno jsou důležité aspekty, ke kterým se dávají podněty. A neustále se sledují všichni studenti.



Konají se pravidelně pohovory o jejich vývoji, konají se rozhovory se studenty. To je průběžné prověřování jejich vývoje. Ale vedle toho existují i nejrozličnější formy, jak oni – existuje německé slovo Leistungsnachweis – nevím, jestli to má v češtině nějakou obdobu, Leistung je výkon, Nachweis je dokládat – tedy dokládají, že podali nějaký výkon v těch předmětech, které tady jsou. A to může být referát, protokol, domácí práce, např. klauzura po 3 týdnech, kdy se student zabýval tématem Všeobecná metodika. Nebo se píše bakalářská nebo magisterská práce. Nebo student musí recitovat, zazpívat. Divadelní projekt jako forma zkoušky. Existuje velká škála možností, jak zkoušet a snažíme se opravdu v tomto směru všechny možnosti využít a ne to zúžit jenom na rozhovor a známkovat. Máme známky, bohužel. To souvisí s tím, že máme akreditované studijní obory, kde to bez známek nešlo. Ale dáváme jednu známku za rok. To jsme promýšleli, kde má smysl dát známku. Příklad z jednoho studijního oboru pro třídní učitele – v prvním roce dostávají studenti známku v modulu Didaktika v předmětu Řeč učitele – vyprávění – kdy musí vyprávět příběh tak, aby to zaujalo, aby to bylo bohatou řečí, obraznou řečí, aby to bylo pro dítě dobře stravitelné. Jeden takový příklad.

**Zmínil jste před nějakou chvílí obrazný jazyk. Co si pod tím mám představit? Proč se na něj klade ve waldorfské pedagogice důraz? Proč by ho měl učitel umět používat?**

Dětské chápání neprobíhá v abstraktních pojmech a suše logických operacích jako to je u dospělých. Dítě má potřebu představovat si velmi názorně a konkrétně. Chce něco chápat pomocí názorných obrazů. Miluje příběhy. Potřebuje, aby mu je někdo vyprávěl, jako by to vnímal všemi smysly před sebou. To je ale schopnost, kterou se právě lidé studovaní, což učitelé jsou, odnaučili. To musí cvičit, aby dítě oslovili.

**S jakými typy předmětů se setkají studenti během svého studia na FHS?**

Jsou tři hlavní oblasti. První věc jsou antropologicko-anthroposofické základy waldorfské pedagogiky, jsou velmi silně zastoupené. Druhá oblast jsou umělecké předměty – eurytmie<sup>25</sup>, umění řeči, hudba, výtvarné umění. Třetí oblast jsou metodicko- didakticko-praktická nebo sociální témata. Včetně praxí. Metodika, didaktika. To jsou tři sloupy našeho vzdělávání. Někdy se k tomu přidává ještě čtvrté téma – sebevýchova, ale to je také propojeno s ostatními.

**Co si mám představit pod slovem sebevýchova?**

Pod sebevýchovou chápu vědomí o tom, že se jako učitel musím neustále cvičit, vzdělávat, vychovávat. Permanentní cvičení, které si sám předepisuji.

**Proč je zde tolik uměleckých předmětů? Není to zbytečné? Není to na úkor těch odborných předmětů?**

Není, jelikož ty umělecké činnosti jako nic jiného rozvíjejí nejdůležitější učitelské schopnosti, a to je schopnost vnímat, například když se kreslí, modeluje...takže vnímání.

---

<sup>25</sup> Eurytmie je pohybové umění, které vzniklo v roce 1911/12. Můžeme ji označit jako „viditelnou řeč a viditelný zpěv“. Spolu s předmětem kreslení forem byla zavedena do kurikula waldorfských škol.

A také to, co by se dalo nazvat práce s vlastní osobností. Když člověk recituje, zároveň velmi silně – v eurytmii to není jinak, dokonce je to ještě silnější – pracuje se svojí emocionalitou, nestane se mu tak snadno, že by se nekontroloval. Dokáže velmi diferencovaně zacházet s vlastními emocemi, což je pro učitele strašně důležité, a v umění je samozřejmě aspekt kreativity velmi důležitý, že dokážu tvořivě pojmut cokoli. To se tam všude cvičí. Takže naprosto důležité pro vnitřní rozvoj, živost učitelů i proto, aby odborná témata nezůstala jenom v hlavě, ale aby se člověk s nimi spojil v celé své osobnosti, aby se staly součástí také jeho postoje. To se děje uměleckými činnostmi. Když jsou umělecké činnosti propojené s těmi odbornými, o což se snažíme, mnohem hlouběji se to zakotví v člověku a není to jenom nějaké vědění, které prakticky nic neznamená pro mě.

### **To je docela odvážný výrok, že vědění nic neznamená. Můžete k tomu něco říct?**

Můžu vědět, že je potřeba se zajímat o dítě, ale když vlastně vůbec nevím, jak mám pozorovat dítě, tak to nepomůže. A když se cvičím třeba v kreslení tvarů nebo kreslení člověka, lidské postavy, tak si uvědomím spoustu věcí úplně jinak, než když si přečtu nějakou učebnici o tom – anatomii člověka. Je to mnohem aktivnější přístup. To je známé, pokud některé věci jenom slyším nebo vidím, zapamatuji si jen několik procent. Když to opravdu dělám, zapamatuji si velkou část díky tomu, že se s tím spojím. Takže i pro paměť to má velký význam. Velký význam to má také pro látku, kterou vyučuji. Když vyučuji dějepis, umění mi umožní kreativně pojmut i tu vyučovanou látku. Nejde jenom o to hodně toho vědět třeba z historie. Jde také o to, správně to umělecky podat tak, že moje vyučování má fáze, které jsou hodně uvolněné, fáze které jsou zhuštěné. Prostě choreografie vyučování je vlastně umělecké pojetí vyučování. Někdy se říká, že učitel je umělec času, časových procesů...

Když jsou studenti na praxích 3 – 4 týdny několikrát v průběhu studia, mají za úkol popsat dítě na dvě na tři stránky. Opravdu přesně pozorují dítě. To, jak ho popsali, se tu také potom probírá, vyučující to zkoriguje a okomentuje. Jinak je to vždycky jedno z nejdůležitějších kritérií při hodnocení praxí na školách, kdy učitel, mentor na té škole, má tohle kritérium a musí se k němu vyjádřit – nakolik byl student schopen vnímat jednotlivé žáky, třídu jako celek a nakolik byl schopen vnímat sám sebe – sebereflexe.

To jsou tři naprosto zásadní kritéria, co se týče schopnosti vnímání. Je to tak, jak je vidět, že pro dnešní dobu to je obrovská slabina...vnímání. Vnímání toho, co se opravdu děje, my jsme někde v sobě v hlavě a velmi málo vycházíme ze sebe ven a vnímáme, co se opravdu děje. I tahle schopnost sebereflexe, co jsem teďka říkal a co jsem dělal, ta je také často velmi slabě rozvinutá a je potřeba se jí věnovat. Takhle se snažíme to nějak hodnotit. Nehledě na to, že i objíždíme studenty a vidíme je. Já jsem viděl všechny studenty ze svého kurzu až na jednoho, Taiji, ten byl dvakrát v Japonsku, tam jsem nejel. Ale jinak jsem všechny viděl a vždy jsme to velmi detailně probrali, jak ten student vyučoval.

### **Jak zde probíhají praxe, kolik jich studenti mají?**

Je to přibližně tak, že na semestr je tady jedno měsíční praktikum na škole. Každý semestr 4 týdny. Záleží na tom, jak dlouho člověk studuje. A podle toho, když má tři semestry, je 3 měsíce na škole.

**A proč mají studenti v prvním ročníku praktikum v zařízení pro mentálně nebo tělesně postižené? Co vás k tomu vede?**

To léčebně pedagogické praktikum na začátku souvisí s tím, že studenti zjistí, že k chápání člověka, vnímání člověka, patří mnohem více, než jenom že se s člověkem můžeme racionálně domluvit. Pro ně je důležitý zážitek toho lidství v celé bytosti člověka. U postiženého může člověk poznat novou stránku lidství – ve vzpřímené chůzi, v pohledu, v pohybech. V těchto léčebně-pedagogických zařízeních, kam studenti jdou, to jak pracují vedoucí pedagogové, léčební pedagogové, s postiženými, to zanechává obrovské dojmy, ohromně silné zážitky, co se týče respektování toho druhého, i když to je postižený člověk. A ta snaha pomoci mu je v tom zřejmá, zřetelná. Zásadní je postoj k druhé lidské bytosti, což je cílem prvního praktika. Nejde tak moc o nějaké léčebně-pedagogické postupy, konkrétní diagnostiku, terapii, to vůbec není v popředí. V popředí je přístup k druhému člověku, což je zvlášť zřetelné právě u postiženého, jak se k němu přistupuje. Jsou různé školy léčebně-pedagogické nebo to jsou i zařízení s dospělými. Jsou nejrozumnější zařízení pro různé věkové skupiny.

**Podporuje FHS studenty nějak cíleně v jejich osobnostním rozvoji?**

Všechny předměty jsou v první řadě orientovány na osobnostní, celostní rozvoj studentů. Například všechny antropologické předměty mají sloužit osobnostnímu rozvoji v tom smyslu sebepoznání. Podněty pro rozvoj nejenom myšlení, citění, zážitek lidské bytosti a podněty pro konání, vůli, to je všechno umění. Osobnostní rozměr nemusím nijak vysvětlovat, ten je zde jasný. Nejde o to, aby se naučili precizně kreslit, ale aby prošli určitými procesy, které je jako osobnost rozvíjejí a i vlastně učitelské povolání my vnímáme jako dost praktickou činnost. Vnímáme je jako nástroje osobnostního rozvoje. Pro nás je osobnostní rozvoj alfa a omega učitelské práce.

**Můžete popsat, jak u vás probíhá výuka vývojové psychologie?**

Je to samozřejmě hlavně popis vývoje dítěte v těch nejdůležitějších fázích nebo momentech vývoje, přičemž důležité je to hledisko, že se neomezujeme jenom úzce na psychologické jevy, ale že zahrnujeme i fyziologický tělesný vývoj do vývojové psychologie a že do toho zahrnujeme také něco, co by se dalo nazvat spirituální dimenze lidské existence u dětí. Je to takový komplexní popis vývoje dítěte a na druhou stranu se snažíme také vždycky zohlednit praktické pedagogické aplikace. Snažíme se vždycky ukázat, že to není jenom něco samostatného, ale všechno, co děláme v pedagogice, musí souviset s tím, co se psychologicky, ale dalo by se říci obecně antropologicky, děje v určitých obdobích.

**Takže v tomhle slova smyslu se dá odpovědět na otázku, co je pro děti vhodné třeba ve druhé třídě a jak by se měl odlišovat učitelův přístup k dítěti, které je ve druhé třídě a dítěti, které je třeba v páté třídě?**

Ano, jak musí vypadat konkrétní učební látka. Která témata, které otázky patří do druhé třídy, do páté třídy, to je strašně důležitý aspekt. A je to vlastně tak, že vývojová psychologie je na druhou stranu základem všech didaktických, metodických předmětů, které tady probíhají. Takže na jednu stranu vývojová psychologie má vztah k praktické aplikaci a všechny praktické aplikace metodicko-didaktické mají vztah k vývojové psychologii.

Co se také často kritizuje, je, že my neděláme přehled vývojových teorií. Existuje řada různých teorií o vývoji dítěte – psychoanalytická, kognitivní, behaviorální... a pokud se totiž podává vývoj dítěte takhle teoreticky – jako přehled různých teorií – s tím se člověk vůbec nespojí a zůstane to na ve velmi abstraktní, neosobní úrovni. My se snažíme opravdu popisovat, i když je to nesnadné, celou bytost člověka dítěte tak, jak celá bytost člověka dítěte stojí před učitelem, pokud učitel s tím dítětem pracuje. A snažíme se popisovat zvlášť takové markantní, zlomové okamžiky, kde mnoho aspektů je zřetelných. Takže opravdu to i vede k tomu, že člověk, který takovýto výklad absolvuje, se snad začne trochu jinak dívat na dítě a začne mít pocit, že to cítí, co je vlastně charakteristika těch různých období.

**Jak zde probíhá metodika a didaktika jednotlivých předmětů?**

Náš hlavní cíl je vzdělávání třídních učitelů s jedním dalším předmětem. V tom předmětu vedlejším – hudba, výtvarné umění, ruční práce, tělocvik, dílny, angličtina, francouzština, ruština, pěstitelské práce - je to velmi intenzivní a jednoznačné, to probíhá v odpoledních kurzech, kdy lidé nezávisle na svých ročnících jsou v metodických skupinách a pracují tam podle toho, jak dlouho jsou tady (rok, dva, tři, čtyři) na metodice, didaktice angličtiny nebo tělocviku. Více méně skoro každé odpoledne. A co se týče těch předmětů třídního učitele, to je 10 předmětů a tam to děláme exemplárně v určitém ohledu – co se týče třeba předmětů třídy pět až osm - všichni mají metodiky mateřského jazyka, matematiky, gramatiky na tom druhém stupni (třída 5 až 8). Ale všichni nemají ty ostatní předměty na druhém stupni. Tam si vybírají 2 až 4 předměty, ve kterých potom v intenzivních kurzech metodiku probírají. To zase souvisí s tím, jak vypadá výuka na waldorfských školách. Hlavní vyučování, vyučování v epochách, kdy se učitel připravuje na 1 předmět a nevyučuje zároveň 10 předmětů. Vyučuje jenom 1 předmět, do kterého se ponoří, na něj se soustředí, musí si ho vždycky nově vypracovat, určitý aspekt, který v té třídě je a důležité je právě to hledisko, jak může spojit výuku, látku s věkem a se situací těchto konkrétních dětí, které mám ve třídě. To je takový vůdčí, hlavní motiv.

**Být schopen kvalifikovaně odučit 10 hlavních předmětů po dobu 8-9 let, zní velmi nerealisticky. Vždyť těch vědomostí, co by musel 1 učitel z tolika různých oblastí pojmout, učit tolik odlišných předmětů na prvním i druhém stupni ZŠ, je přinejmenším neobvyklé. Vy ale máte zkušenost jako třídní učitel, který měl svoji třídu 9 let. Jaké to pro Vás bylo? Bylo to vůbec možné takový úkol zodpovědně splnit?**

Já jsem vedl svou třídu do osmého ročníku, ne do devátého. Látku, kterou má třídní učitel vykládat, musí pochopit všichni žáci základní školy (alespoň se to od nich očekává), tedy by si ji měl být schopen osvojit i třídní učitel. Navíc třídní učitel vyučuje v epochách, kdy se zaměřuje na jeden předmět, nevyučuje zároveň všechny. To mu umožňuje se soustředit. Jeho vůle učit se motivuje děti. Jeho vztah k žákům a znalost žáků je nejlepší předpoklad pro to, aby se žáci s chutí učili. Navíc existuje možnost, aby učitel třídu předal v nižší třídě.

### **Napadá Vás, co by bylo dobré změnit v konceptu výuky na FHS?**

Tam samozřejmě patří známkování. To by bylo třeba změnit, to nepotřebujeme, známky odbourat. Bohužel. Ale to je věc, která není jakkoliv naše. Co by bylo dobré změnit? Je spousta věcí, které by bylo dobré změnit, ale které nejsou jednoduché změnit, to zná každá větší instituce. Prostě z technických důvodů. Například by bylo žádoucí, aby byl rozvrh hodin organičtější, aby některé činnosti nebyly tak rozkouskované, jako musejí být, když kolegium, které tady je, musí vyučovat zároveň v 11 kurzech. Některé předměty jsou spojené, některé jsou zvlášť v těch jednotlivých kurzech. Potom často vznikne ne úplně organický, rozkouskovaný rozvrh. Muselo by nás zde být mnohem více, abychom si kurzy mohli více rozhodit. Myslím si, že v určitých kurzech by bylo žádoucí mít více praxe na školách a také se o to snažíme, asi v příštím roce už se něco změní. K tomu pak ještě něco řeknu, jak na tom koncepčně pracujeme. Prostě více praxe na školách a také více prostoru pro vlastní iniciativy. Té je myslím ještě pořád dost málo. Většina toho, co zde studenti zažívají, je námi dané a je jasné, co se bude konat a nejsou prostory příliš v rozvrhu, kdy si mohou něco zvolit a mohou na něčem samostatně pracovat. To by bylo určitě žádoucí zesílit.

Máme zde takový koncepční kruh, takové gremium na VŠ, asi 6 lidí, které se co dva týdny schází a probírají všechny koncepční změny studia, kdy prostě určité vjemy, dojmy toho, kde to je dobré, kde to není dobré, co je potřeba změnit, tak to se probírá a připravuje se koncepce těch změn, které ale vždycky musí být přijaté celým kolegiem, celou konferencí, která se schází každý týden. To je důležité, že se tím neustále zabýváme... jsou lidi, kteří mají přehled, protože reprezentují různé segmenty FHS, jeden je pro odborné metodiky, druhý je pro odborné roky, třetí je v postraguálním vzdělávání středoškolských učitelů, další je umělec, jiný je vědec atd. Takže všechny segmenty jsou snad tedy zastoupené a společně to probíráme a každý rok se mění koncepce, trochu se posune, podle toho, jak to vidíme jako žádoucí.

### **Vy jste zmínil kolegium učitelů, to znamená, že tu nenajdu nikoho, komu se říká rektor?**

Ne. Rektora nemáme, nechceme a nebudeme mít. Nikdo takový není. Ale je kolega, jeden hlavně, který je pověřen celým kolegiem pro kontakt s ministerstvem, který nás má také na starosti ve smyslu vědy, který má na starosti komunikaci s veřejností, s určitými důležitými instancemi na veřejnosti. Jiný kolega má na starosti interní provoz, rozvrh hodin, koncepci pedagogickou ve studijních oborech. Ale všechno to jsou lidi pověřeni na určité období, tady se tomu říká dynamická delegace, byly jim delegovány některé úkoly, aby je zpracovávali, vykonávali, aby se jim věnovali. Po určité době tito lidé referují, jak to zvládli, nezvládli. Je ohlédnutí se za tím, co proběhlo, třeba po dvou letech. Pak se řekne dobře, to stačí, teď bude

někdo jiný, to se stává. Byly problémy, nefungovalo to dobře, teď to musí dělat někdo jiný. Nebo se řekne perfektní, dělal jsi to dobře, mohl bys to dělat dál a on to třeba dělá dál, je to doplněné někým... Minimálně to dělá jeden člověk, většinou ale více lidí, 2 nebo více, většinou to jsou skupiny lidí, kteří se věnují některým úkolům. Takže to vedení je opravdu velmi přísně kolegiální a nejvyšší orgán, který rozhoduje o všech věcech, je Konference vysoké školy. Celá ta struktura vysoké školy je docela komplikovaná, ale tohle je pro nás důležité, hodně nás to odlišuje od vysokých škol a je to v podstatě ten princip, jak by měly fungovat všechny waldorfské školy.

**Vypadá to, že kolegium vnímáte jako velmi důležitou součást interního fungování školy. Domníváte se, že tento model je vhodnější než ten běžný hierarchický? Dokázal byste srovnat tyto dva zcela odlišné přístupy a říct důvody, proč je to na FHS (waldorfských školách) právě takto?**

Pokud spolurozhodují o záležitostech školy, silněji se s ní identifikují. Navíc se permanentně učím, zesiluji spolupráci s mými kolegy. Navíc rozhodují na základě znalosti toho hlavního, o co ve škole jde, tedy pedagogické práce s dětmi. Když chceme z dětí vychovávat svobodné zodpovědné bytosti, které jsou schopné pracovat v týmu, potom jim to musíme předvádět v praxi školního života.

**Co byste chtěli, aby si učitelé odnesli ze studia na FHS do své budoucí profese? Zkuste vybrat jen 1 nejdůležitější věc z celého spektra možností.**

I když to bude znít lacině: neutuchající radost z práce ve škole, tedy aby se studenti po celou svou profesní dráhu každý den těšili na vyučování a práci s dětmi. Obrovský zájem o každou drobnost ve světě a obdiv, zájem a úctu k lidské bytosti.

## 9 Počty předmětů během 5 let studia na FHS a PedF UK

Ačkoliv jsem se chtěla vyhnout srovnávání obou škol, přišlo mi zajímavé se podívat na počty předmětů v jednotlivých letech, proto zde uvádím přehlednou tabulku, ve které jsou vypsány počty jednotlivých předmětů během příslušného studia.

**Tab. 4 - Přehled počtu předmětů během jednotlivých let**

	„Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“, UK v Praze, denní studium (počty včetně volitelných i povinně volitelných předmětů), specializace dramatická výchova	„Waldorfská pedagogika“ + „Třídní a odborný učitel ve waldorfské škole“, FHS, denní studium (studenti si nevolí žádné povinné ani povinně volitelné předměty)
1. ROK	36 předmětů*	10 předmětů
2. ROK	24 předmětů*	6-9 předmětů**
3. ROK	28 předmětů*	9 předmětů
4. ROK	24 předmětů*	9 předmětů
5. ROK	10 předmětů*	8 předmětů

\* počty předmětů v jednotlivých letech se u různých studentů mohou mírně lišit v závislosti na kreditovém ohodnocení volitelných předmětů

\*\* počet předmětů závisí na zvoleném odborném předmětu (angličtina, ruční práce, tělesná výchova, hudební výchova, umění)

(Pedf Karolínka – studijní plány 2013/2014; Modulhandbuch Bachelor Waldorfpädagogik 2015; Modulhandbuch Master Klassen- und Fachlehrer (konsekutiv) 2015)

## 10 Výzkumné otázky

Protože jsem chtěla získat komplexnější vhled do přemýšlení studentů o mnoha rozličných aspektech, ať už ohledně studia nebo ve vztahu k samotné učitelské profesi, formulovala jsem si poměrně velké množství výzkumných otázek. Výzkumné otázky vytvořily základ pro formulaci otázek v rozhovoru.

1. Co bylo pro studenty impulzem pro pedagogické studium?
2. Jaká očekávání od studia studenti měli a jak hodnotí naplnění svých představ (očekávání) ze studia?
4. Jak studenti přistupují k chápání dítěte?
5. Jak studenti charakterizují ideálního učitele?
6. Jak se studenti zamýšlí nad úkolem učitele ve vzdělávacím procesu dětí?
7. Jak studenti posuzují způsob získávání zpětné vazby o jejich znalostech - tedy způsob examinaci na své vysoké škole?
8. Jaké změny v koncepci svého oboru by si studenti přáli?
9. Jak studenti popisují strukturu svého studia – je pro ně čitelná výstavba a cíl?
10. Jak studenti hodnotí pedagogické praxe – četnost a délku - v průběhu svého studia?
11. Jak studenti učitelství vnímají podporu ze strany instituce ve svém osobnostním rozvoji?
12. Jak studenti nahlíží na přístup samotných studentů ke studiu na VŠ?
13. Jak studenti učitelství hodnotí přístup učitelů ke studentům na své VŠ?
14. Jak studenti učitelství posuzují didaktiku a metodiku studijních předmětů z hlediska použitelnosti pro praxi?

### 10.1 Výzkumná metoda

Hlavní výzkumnou metodou byl rozhovor. Miovský (2006, s. 155) mluví o interview jako o jedné z nejobtížnějších a současně nejvýhodnějších metod pro získávání kvalitativních dat, pro jehož zvládnutí je zapotřebí sociálních dovedností a citlivosti.

Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, který je řazen mezi nejrozšířenější podobu interview. Miovský (2006, s. 160) uvádí, že výzkumník má připravené tzv. jádro interview, což je minimum témat a otázek. Používá se tzv. inquiry – upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. Můžeme klást doplňující otázky a téma tak rozpracováváme do hloubky. Při zpracování a analýze je možnost tyto otázky ponechat



stranou, obvykle se však jeví jako užitečné a přinášející mnohé kontextuální informace, které napomohou porozumět problému. Protože obě dvě místa mají svá specifika, otázky nebyly zcela identické, ba naopak se snažily v konkrétních ohledech reflektovat tamní prostředí. Bylo použito formy „sněhové koule“ – výzkumník osloví několik málo jedinců a další získá na doporučení. (Hendl, s.152)

## **10.2 Charakteristika výzkumného vzorku a průběh šetření**

Výzkumné otázky cílí na různé skupiny:

### *1. Freie Hochschule Stuttgart (rozhovor s celkem 5 studenty)*

Protože jsem měla možnost se se studenty blíže seznámit během své týdenní návštěvy mezi 22. 2. 2014 – 1. 3. 2014, využila jsem možnosti mít co nejpestřejší výzkumný vzorek. Na FHS je mnoho studentů různých národností, a tak jsem vedla rozhovor se studentem z Japonska (2. ročník navazujícího magisterského oboru Třídní a odborný učitel ve waldorfské škole) a z Peru (taktéž). Další tři studentky pocházely z Německa (dvě ze 3. ročníku a jedna z 2. ročníku oboru Waldorfská pedagogika). Ze zmíněných studentů jsem se dříve setkala jen se studentkou ze 3. ročníku, kterou jsem potkala při dni otevřených dveří v únoru 2014.

### *2. Pedagogická fakulta UK v Praze (rozhovor s celkem 5 studenty)*

V Praze jsem vedla rozhovor se dvěma studenty (4. a 5. ročník) a třemi studentkami (2., 3. a 5. ročník). Z výše uvedených studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň jsem dříve znala tři z nich osobně poměrně dobře, na studentky z 2. a 3. ročníku jsem získala kontakt zprostředkovaně. Rozhovory probíhaly v Praze v březnu a dubnu 2014.

Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Studenti byli informováni o účelech poskytovaného rozhovoru a souhlasili s anonymním využitím pro účely mé práce. Délka rozhovorů byla odlišná - od 40 minut až po 2,5 hodiny. Nasbírala jsem celkem asi 15 hodin mluveného slova. Neméně variabilní byla i řeč - se studenty ve Stuttgartu jsem vedla rozhovory buď v angličtině nebo němčině podle možností jednotlivých studentů. Ačkoliv je pro mě rozhovor v angličtině jednodušší a přirozenější, nechtěla jsem se

omezovat pouze na tuto možnost, neboť mým přáním bylo, aby studenti mohli hovořit jazykem, ve kterém dokážou vyjádřit to, co chtějí, nikoliv co umí.

### **10.3 Zpracování dat**

Samotný přepis rozhovorů byl velmi zdlouhavým a náročným procesem, z důvodu úspory času jsem se rozhodla cizojazyčné rozhovory při samotném přepisu ihned překládat do českého jazyka. Abych se zorientovala v nasbíraných datech, po prvním pročtení jsem se rozhodla data zpracovat metodou otevřeného kódování (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 85).

### **10.4 Dílčí cíle výzkumné sondy**

Ustoupila jsem od původního záměru použít všechna data, nicméně několikeré pročtení rozhovorů mi umožnilo pojmenovat kategorie, kterým bych se chtěla nadále věnovat. Proto vybírám již pouze několik výzkumných otázek, které jsem si formulovala do dílčích cílů výzkumné sondy.

1. dílčím cílem je zjistit, jak studenti přistupují k chápání dítěte.

Vycházela jsem z toho, že studenti obou škol budou mít jiný úhel pohledu. Díky studiu na pedagogické fakultě jsem měla možnost získat určitý obraz, jak je v současnosti dítě vnímáno a zajímá mě, co žije i uvnitř mých kolegů. Zároveň díky vlastním zkušenostem s waldorfskou pedagogikou vím, že má svoji specifickou optiku v tomto směru, proto mi přišlo nanejvýš zajímavé se ptát právě na tuto otázku studentů obou skupin studentů.

2. dílčím cílem je zjistit, jak by podle studentů měl vypadat ideální učitel a co je jeho úkolem.

Zde jsem naopak nepředpokládala, že by se objevil významně odlišný myšlenkový postoj u studentů na Freie Hochschule Stuttgart a na Pedagogické fakultě UK v Praze.

3. dílčím cílem je zjistit, jakými prostředky se studenti cítí být podporováni ve svém osobnostním rozvoji během studia na Pedf UK/ FHS.

Vycházela jsem z dostupných informací uvedených v teoretické části práce – a totiž předpokladu, že obě zmíněné instituce mají v centru pozornosti osobnostní (profesní) rozvoj studentů, což je deklarováno jak ve vzdělávacích dokumentech, tak to i potvrzují oba představitelé zkoumaných institucí. Zajímalo mě, jak se tento fakt odráží v každodenní realitě vysokoškolského studia.

4. dílčím cílem se ukázalo, že může být oblast hodnocení studia, ačkoliv přímo těmito slovy nebyla formulována žádná výzkumná otázka.

Studenti v mnoha otázkách pojmenovávaly svoji spokojenost či nespokojenost během studia.

5. dílčím cíl se stalo zamyšlení studentům nad tím, co by chtěli změnit a co jim ve studiu chybí.

## 10.5 Výsledky a interpretace získaných dat

V této části kapitoly uvádím výpovědi studentů k jednotlivým dílčím cílům a připojuji k nim své komentáře.

1. dílčí cíl byl v rozhovoru zastoupen otázkami: **Jak se díváš na dítě? Kdo je pro tebe dítě?**

Co pro mě bylo zajímavé je to, že u výpovědí studentů z FHS se opakovalo, že na dítě pohlížejí jako na *lidskou bytost, která se vyvíjí (děti jsou jinými lidmi každý den; dítě se neustále proměňuje; lidská bytost, která se chce vyvíjet v tělesném, duševním i duchovním)*. Studenti v Německu se k této otázce vyjadřovali obvykle velmi ze široka a podněcovala je k přemýšlení a hledání své vlastní odpovědi. Výpovědi studentů z Pedf UK v sobě nesli úplně jinou náladu a nenašla jsem v nich žádné pojítko *z pohledu mé profese žáci; dítě jako individualita; je to určitý druh člověka, dítě je člověk, který si neuvědomuje svoji zodpovědnost a smrtelnost; dítě se vyvíjí a proměňuje*. Studenti při odpovídání na tuto otázku měli tendenci popisovat, co děti potřebují: *potřebují naši pomoc; dítě potřebuje všestranný rozvoj, potřebuje respektující přístup, potřebuje popostrkovat*. Padla i odpověď, že o této otázce dotyčný člověk nikdy nepřemýšlel. Odpovědi byly obvykle stručnější.

Na této otázce jsem mohla u studentů z FHS zaznamenat doložení prvního pilíře ze vzdělávacího procesu studentů (anthroposoficko-antropologické základy porozumění člověku), o kterém se mluví v dokumentech a o kterém mluvil i představitel této instituce.

2. dílčí cíl v rozhovoru pokrývaly dvě otázky – **Co si myslíš, že je úkolem učitelove? Jak by podle tebe měl vypadat ideální učitel?**

Od studentů na FHS by ze všech výpovědí vzešla následující charakteristika ideálního učitele: *inspirativní; humorný; energetický; flexibilní; spontánní; kompetentní v předmětu; týmový hráč; umí vidět skrze perspektivu dítěte; měl by mít vlastní zájem o něco; myslí svobodně a nenásleduje něčí dogma, poslouchá svůj vnitřní hlas; „myslí zvenku krabice“; najde si svoji vlastní metodu, má nějaký svůj cíl; sám sebe učí a rozvíjí; je vnímavý k potřebám dětí; umí se adaptovat na různé druhy situací; vřelý a srdečný člověk; neměl by si myslet, že je ideální; učí pokaždé nově.*

Úkol učitele popisovali studenti těmito slovy: *je několika lidmi zároveň (terapeut, pedagog, odborník, psycholog); umělecky utváří výuku; měl by znát děti a potkat se s nimi na osobní rovině; měl by se snažit odhalit, co si děti s sebou přinášejí a podpořit je ve vývoji; být empatický; probudit v dítěti zájem; klást si otázky, co kdy dítě potřebuje; hledá vhodné formy práce pro děti; vychovává a vzdělává člověka nezávisle na kulturních, společenských a politických věcech; zprostředkovává poznatky).*

Z výpovědí studentů na PedF UK vyšel tento obraz ideálního učitele: *flexibilní; moudrý a vzdělaný; má přehled o pedagogických oborech; má lidský přístup; má pochopení; umí si přiznat, že neví; umí si nechat poradit; dělá projektové vyučování; rozumí dětem; jde mu o blaho dětí; je ve škole kvůli dětem; má smysl života; je srovnaný sám se sebou; je spravedlivý; umí zachovat chladnou hlavu; má přirozený respekt; je aktivní; přemýšlí o tom, co dělá; umí si stanovit cíle; je přirozenou autoritou; má respektující přístup k dětem; je průvodcem dětí; člověk, který rád učí; je sám sebou; dokáže naplnit cíle, které si vytyčí; je duchapřítomný; umí se vypořádat s překvapivými situacemi; má touhu se vzdělávat.*

Úkol učitele chápou studenti takto: *všestranně rozvíjí žákovy dovednosti (i umělecky a sociálně); neubíje v dětech zvědavost, umí vybudovat třídní kolektiv; podporuje děti v tom, co umí a nesnaží se je naučit, co ví on sám jen z principu; snaží se pomoci dítěti, aby se uplatnilo ve světě; předává poznatky; předává hodnoty, např. morální;*

*umí diskutovat s dětmi; neškatulkuje děti; podněcuje děti, aby objevily znalosti, které očekává stát, že budou znát; připraví žáka pro další stupeň studia; zamýšlí se nad způsobem, jak předává informace dětem.*

Obě dvě otázky na obou místech přinesly širokou škálu úhlů pohledu. Při každém z rozhovoru pro mě bylo fascinující, jak se objevují další a další pohledy ať už na to, jak studenti vidí ideálního učitele nebo při snaze popsat, co je jeho úkolem ve vzdělávacím procesu dětí.

3. dílčí cíl byl v rozhovoru ukryt pod otázkou: **Myslíš si, že se během studia podporuje osobnostní rozvoj studentů? Pokud ano, tak které předměty to umožňují?**

Všichni studenti na FHS odpověděli kladně, dvakrát se objevila odpověď *cítím velkou podporu ve všem*; dále pak odpovědi jako *nesnaží se tě nasměřovat, ale podpořit tě v hledání tvé cesty (já dokážu poznat, co je pro mě další správný krok na mé cestě); nechávají nám hodně volného prostoru; pozorují nás, jak se vyvíjíme a pomáhají nám.*

Jako konkrétní příležitosti osobnostního rozvoje uvedli studenti FHS *rozhovory; one to one reviews; kolokvia*; třikrát se zopakovalo výpověď, že *rozvíjející jsou umělecké předměty*, a že *skrze „všeobecnou nauku o člověku“ se člověk snaží poznat sám sebe.*

U studentů na PedF UK jsem zaznamenala, že studenti vnímají *velmi malou podporu*; zazněla odpověď *nemyslím si to* a dále pak, že osobnostní rozvoj je *asi podporován*. Zároveň v této souvislosti v jednom rozhovoru padla kritika, že *univerzita do nás leje data horem, dolem, ale ten osobnostní a profesionální rozvoj není zase až tak podporován, cíleně rozvíjen*. Co považuji za důležité je připomenout, že výzkumný vzorek čítal pouze 5 studentů z různých ročníků. Z těchto výpovědí bych nechtěla nic usuzovat. Na druhou stranu čeští studenti dokázali najít konkrétní příležitosti, kde se mohou osobnostně rozvíjet. Třikrát uvedli předmět *osobnostní a sociální výchova*, dále dvakrát *praxi*, dvakrát *sociální psychologii*; a dále *pedagogickou psychologii* a *dramatickou výchovu*.

4. dílčím cílem se ukázalo, že může být oblast **hodnocení kvality studia**, ačkoliv přímo těmito slovy nebyla formulována žádná výzkumná otázka.

Studenti FHS popisují studium takto: *smyslem studia na FHS je zvnitřnění znalostí; důležitost divadla ve studiu učitelství (poznání svých limitů, strachů, schopností), vnímám velký rozvoj skrze umění; FHS je aktivní v reflektování vlastního systému; hodiny jsou skvělé a zajímavé; je hodně diskuzí; není důležité, co kdo řekl, ale jak já tomu rozumím a jak jsem tu myšlenku schopen následovat; v začátku jsem postrádala tlak, ale teď vidím, že to musím dělat pro sebe; často si tu ztěžujeme, ale věci jsou tu dobré, unikátní v něčem; nemohla bych si představit lepší místo pro studium.*

Studenti na PedF UK popisují studium takto: *většina poznatků zůstala na povrchu; obrovské množství nic neříkajících poznatků; malé propojení teorie s praxí na samotných praxích; první dobrá reflexe mě jako učitele proběhla až na závěrečné praxi; sebelepší systém nedokáže připravit na učitelskou realitu; nekvalitní výuka psychologie – nesouvisí s tím, co člověk potřebuje ve vztahu s dětmi; vidím velké problémy studentů s reflexemi, já si myslím, že umět reflektovat je důležitější než mít konkrétní možnost jít učit; inspirující výuka TV kromě plavání; hodně nepotřebných předmětů; scestná je povinnost mít nepovinné předměty; příliš abstraktní výuka psychologie, příliš malá ochutnávka z alternativních přístupů (pozn. student neměl pedagogický modul)*

V těchto výpovědích spatřuji převládající spokojenost s průběhem studia na FHS a jistou míru nespokojenosti u českých studentů.

5. dílčím cílem je otázka **co změnit a co mi chybí**.

Napříč rozhovory se objevily tyto myšlenky: *chybí mi zkoušky; chybí mi volba předmětů; jsme nedostatečně zatěžováni; mít více seminárních prací; více přísnosti; více seberefektování; více spolupráce při utváření kurikula pro studenty; více kontaktu s vnějším světem; jít více do hloubky v jednotlivých předmětech; více*

*pracovat s anthroposofickými myšlenkami; možná až příliš umění na úkor dalších věcí; zlepšit organizaci studia.*

Ani z těchto výpovědí dle mého názoru není možné dělat žádné závěry a vyzískat jakákoliv obecnější doporučení pro změny v koncepci FHS, neboť to šíře výzkumného vzorku neumožňuje. Na druhou stranu se domnívám, že výpovědi přinášejí cenné podněty k zamyšlení.

U českých studentů se objevilo: *chybí práce s RVP, neumíme formulovat cíle; mít více praktických předmětů; mít stejného vedoucího praxí od 1. do 5. ročníku; sledovat studenty, jak se vyvíjí, aby se v 5.ročníku nestalo, že nezvládne souvislou praxi; změnit výuku psychologie a mít více hodin psychologie, více chodit na následové praxe více se zaměřit na specifické předměty – matematika, český jazyk, přírodověda mít více ústních zkoušek; mít k Hejného matematice i klasickou; změnit kreditování předmětů.*

Ani tyto výpovědi nepovažuji za jakkoliv komplexní spektrum popisujících návrhy změn ve stávající koncepci, avšak stejně jako výpovědi německých studentů, mohou být pro naše prostředí podkladem k zamyšlení.

## 10.6 Shrnutí a diskuze

Rozhovory, které jsem měla možnost vést se studenty, pro mě byly velmi obohacující. Zároveň jsem si vědoma toho, že se mi jejich zpracováním nepodařilo plně využít jejich potenciálu. Můj záměr zkoumat mnoho různých aspektů (názory a postoje studentů ve vztahu k pedagogické praxi, ale i studiu na vysoké škole) se ukázal jako velmi náročný (až nevhodný) ve vztahu k formálnímu zpracování výzkumu. Na druhou stranu přesně naplnil můj vlastní cíl, což byla potřeba vést se studenty delší rozhovor, mít příležitost potkat se s nimi na osobní rovině a získat vhled do jejich způsobu uvažování.

Možnost zažít týdenní studium na FHS pro mě byla cenná životní zkušenost, za kterou jsem velmi vděčná. V době, kdy jsem ve Stuttgartu byla, měli tzv. týden didaktiky. V popředí stála didaktika jednotlivých předmětů – botanika, zoologie, geografie, historie a gramatika. Měla jsem možnost navštívit výuku geografie, biologie člověka, zoologii, gramatiku a historii. Z uměleckých předmětů, které vždy prokládají ranní bloky, to bylo malování a zpěv. V každé skupině bylo asi kolem 20 studentů. V hodině biologie člověka a zoologie jsem viděla ukázky hodin studentů, které měly za cíl ukázat výstavbu epochy na určité téma. V těchto dvou předmětech byla na začátku uvedena i krátká rytmická část. V biologii člověka měla studentka příspěvek k páteři a oku při výuce v 8. třídě. V zoologii jsem měla možnost zažít ukázkou vyprávěcích částí epochy dvou studentů – tématem byl ježek a velryba. Velmi mě oslovil způsob vyprávění, jakým byli studenti schopni v mluveném projevu doslova nakreslit ježka a velrybu. Za příležitost zprostředkování návštěvy na FHS patří mé velké poděkování Tomáši Zdražilovi.

Při zpracovávání podkladů o FHS pro mě byla práce s odborným textem (Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS) velmi náročná a řekla bych, že do jisté míry za hranicemi mých možností zcela uchopit text a smysluplně s ním pracovat. Nicméně jako orientace pro porozumění výstavby studia by uvedené části mohly být dostačující. Zde patří mé poděkování za pomoc na jeho práci Janě Kargerové a Anastázii Peškové.



## Závěr

*„Tam uvnitř tebe je člověk, otevři mu duši, ať může vyjít. Jestli z každé lidské duše vyjde na svět člověk, bude tu království na zemi. Ne boží, ale naše království.“*

Boris Vasiljev (Leťte bílé labutě)

Zpracováním této práce jsem se snažila cílit na několik zdánlivě různých oblastí, tyto do jisté míry nesourodé části jsem se mezi sebou pokusila co nejvíce propojovat a zároveň vždy poukazovat na důvod, proč si v této práci našla ta či ona oblast místo.

Začala jsem u pojmu osobnost a pohledu, jak mu v dnešní době můžeme rozumět, co může být při jeho chápání inspirativní a poukázala jsem na důležitý rozměr člověka jako spirituální bytosti. Pojem učitel nás nejprve zavedl do nedávné historie tradičního i waldorfského způsobu vzdělávání, abychom se mohli přesunout do současnosti a přiblížit úkoly, které vnímám, že před učitelem v dnešní době stojí – zde mám na mysli především uvědomění si důsledků svého konání sahajícího až ke zdravému vývoji dětí. Proměna vzdělávacího paradigmatu v mém chápání souvisí s proměnou komunikace. Nahlédli jsme do současných nároků na učitele v souvislosti s profesním standardem. Předpřípravu empirické části tvořila kapitola věnovaná waldorfské pedagogice a Rudolfovi Steinerovi.

V empirické části práce následovala cesta ke dvěma institucím skrze příslušnou dokumentaci, rozhovory s vyučujícími a se studenty.

Práce shrnuje odpovědi na rozličné otázky, které jsem si v sobě během studia nosila. Její hlavní přínos vnímám ve snaze zachytit specifický způsob vzdělávání waldorfských učitelů na Freie Hochschule Stuttgart především skrze osobní rozhovory.

## Seznam použitých literárních zdrojů<sup>26</sup>

BOLEK, Tomáš. 2006. Vývoj smysluplnosti života klientů v terapeutické komunitě pro drogově závislé. Brno,

ČAKRT, Michal. 2004. Typologie osobnosti: přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti. Vyd. 1. Praha: Management Press, 361 s. ISBN 80-7261-112-7.

ČAKRT, Michal. 2010. Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch. Vyd. 1. Praha: Management Press, 217 s. ISBN 978-80-7261-220-8

FRANKL, Viktor Emil. 1994. Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky o logoterapii ; S příspěvkem Elisabeth S.Lukasové. Brno: Cesta, 212 s.

GEIST, Bohumil. 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

HELUS, Zdeněk. 2004. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Vyd. 1. Praha: Portál, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk a Hana LUKÁŠOVÁ. 2012. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 230 s. ISBN 978-80-905222-0-6.

HENDL, Jan. 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HRADIL, Radomil. 2002. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 254 s., xxiv s. barev. obr. příl. ISBN 80-86600-00-9.

JAKOUBKOVÁ, Iveta. 2013. sobnost učitele. Olomouc, Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

---

<sup>26</sup> Pro citování použité literatury bylo využito harvardského citačního stylu - [http://guides.is.uwa.edu.au/ld.php?content\\_id=13183347](http://guides.is.uwa.edu.au/ld.php?content_id=13183347)

KORTHAGEN, Fred. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. 2011. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 228 s. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

LINDENBERG, Christoph. 1998. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. 1. vyd. S.l.: Ophorus, 1998, 159 s. ISBN 80-902647-0-0.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. 2010. Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.

MIKŠÍK, Oldřich. 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 273 s. ISBN 978-80-246-1304-8.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

PELIKÁN, Jiří. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SCHILLER, Hartwig. 2008. *Physiognomie der Lehrerbildung: Menschen, Ideen und Praxis an der Freien Hochschule Stuttgart ; Festschrift zur Einweihung des Hauses Haussmannstrasse 48*. 1. Aufl. Stuttgart: Päd. Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfsch, 2008. ISBN 9783940606174.

SCHMID, Magdalene Siegloch. 2011. Hrsg. von der Sektion für Redende und Musizierende Künste der Freien Hochschule. Lory Maier-Smits die erste Eurythmistin und die Anfänge der Eurythmie. 2. Aufl. Dornach: Verl. am Goetheanum. ISBN 978-372-3514-399.

SILLAMY, Norbert. 2001. *Psychologický slovník*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P. & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386. DOI:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-367>

SMÉKAL, Vladimír. 2002. Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 517 s. Studium. ISBN 80-85947-80-3.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPLITZER, Manfred. 2014. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. 1. vyd. Brno: Host, 2014, 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7.

STEINER, Rudolf. 1993. Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy. 2. vyd. Praha: Baltazar

STEINER, Rudolf. 2000. Má cesta životem. Olomouc: Michael, 376 s. ISBN 80-86340-08-2.

STEINER, Rudolf. 2003. Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika : čtrnáct přednášek konaných ve Stuttgartě od 21. srpna do 5. září 1919 a závěrečný proslov ze 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné waldorfské školy. 1. vyd. Semily: Opherus. ISBN 9788090264779.

STEINER, Rudolf. 2006. Waldorfská pedagogika: seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu : konané ve Stuttgartě od 21. srpna do 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné Waldorfské školy. 1. vyd. Semily: Opherus. ISBN 9788090264793.

STEINER, Rudolf. 2011. Anthroposofie a pedagogika: [články z let 1919-1924]. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 78 s. ISBN 978-80-260-5787-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

### **Časopisy**

Člověk a výchova. Časopis pro waldorfskou pedagogiku. 1/2008

### **Elektronické zdroje**

Freie Hochschule Stuttgart, Unsere studiengänge 2015. [online] [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/studium/studiengaenge/>

Historie 2015. Historie pedagogické fakulty. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. [online] [cit. 2015-06-10]. Dostupné z: <http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-194.html>

Charakteristika studia 2015. Charakteristika. Katedra primární pedagogiky [online] [cit. 2015-06-8]. Dostupné z: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/charakteristika>

Kohoutek. 2015. Psychologie v teorii a praxi. Rudolf Kohoutek – Blog. [online]. 27.11.2015 [cit. 2015-11-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/>

Modulhandbuch Bachelor Waldorfpädagogik 2015. Freie Hochschule Stuttgart [online]. [cit. 2015-06-12]. Dostupné z: <http://www.freie-hochschule->

stuttgart.de/\_downloads/2014-

15/Modulhandbuch\_BA\_Waldorfpädagogik\_20150121.pdf

Modulhandbuch Master Klassen- und Fachlehrer (konsekutiv) 2015). Freie Hochschule Stuttgart [online]. [cit. 2015-06-18]. Dostupné z: [http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/fileadmin/user\\_upload/Studiengaenge/PDF/Modulhandbuecher/Modulhandbuch\\_MaWp.pdf](http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/fileadmin/user_upload/Studiengaenge/PDF/Modulhandbuecher/Modulhandbuch_MaWp.pdf)

RVP ZV. 2005. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání.[online]. [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Sama doma 2013, Česká televize [online] [cit. 2015-02-26] Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1148499747-sama-doma/213562220600033/>

Soubor profesních kvalit 2015. Katedra primární pedagogiky [online] [cit. 2015-06-10]. Dostupné z: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>

Spirituální dimenze osobnosti. 2011. Zdeněk Helus - Spirituální dimenze osobnosti. Česká škola [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/11/zdenek-helus-spiritualni-dimenze.html>

Zdražil, T. 2012. Co je to waldorfská pedagogika. Waldorfský seminář Praha [online] [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/dokumenty-ke-stazeni/>

Zur Entwicklung der Freien Hochschule 2015, Freie Hochschule Stuttgart [online] [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/ueberuns/historie/>

### **Další zdroje**

Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS (viz příloha 1)

## **Přílohy**

### **Příloha 1 – Antrag zur Akkreditierung der Studiengänge der FHS**

Uvádím celý material, ze kterého jsem ve při zpracování části o studio na FHS použila jen část, nicméně pro komplexní pohled vnímám důležité jej vidět v celku.

#### **Studiengangsziele**

Mit der Gründung der ersten Waldorfschule wurde 1919 ein pädagogisches Konzept inauguriert, das maßgeblich auf der Kreativität und der Selbstbildung der Lehrerpersönlichkeiten beruht. Diese sollen in der Lage sein, auf Grundlage anthropologischer Einsichten ein eigenes Unterrichtskonzept zu entwickeln, das sie erfolgreich umsetzen und in einem kritischen Diskurs wissenschaftlich fundiert vertreten können. Forschung und Lehre an der FHS dienen dem Erreichen dieser Ziele auf der Grundlage der Anthroposophie Rudolf Steiners. Dabei erfolgt die erkenntnistheoretische Begründung der Waldorfschule ausdrücklich durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept Steiners unter Einbeziehung des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Außerdem müssen die Lehrkräfte in der Lage sein, Unterricht fach- und sachgerecht zu planen und urchzuführen, Lernsituationen zu gestalten, Schülerinnen und Schüler zu motivieren und deren Fähigkeiten zum selbst bestimmten Lernen und Arbeiten zu fördern.<sup>27</sup> Alle drei Masterstudiengänge gehören dem stärker anwendungsorientierten Profiltyp an und dienen der Vorbereitung der Studierenden auf ihre Tätigkeit als Lehrpersonen an Waldorfschulen.

#### **Fachlichkeit**

Im Zentrum der Klassenlehrertätigkeit steht die Anleitung von Aneignungsprozessen in überwiegend altershomogenen, aber leistungsheterogenen Klassen. Die Lehrkräfte haben dabei wesentliche Aufgaben im Bereich einer kontinuierlichen Anleitung sowie der Unterstützung eigenständiger Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler (Instruktionskompetenz und Moderationskompetenz<sup>28</sup>). Die Fachlichkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf die Eröffnung individueller Zugänge zu den verschiedenen Unterrichtsgebieten im Sinne eines „entdeckenden Lernens“ und handlungstheoretischer Ansätze. Für die Ausbildung bedeutet dies, dass Orientierungswissen und Metawissen über die Fächer grundsätzlich im Hinblick auf die entwicklungsgemäße Didaktik unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen vermittelt werden (didaktische Kompetenz).

Die Fachlichkeit in der Ausbildung von Waldorflehrern ist bereits im Ansatz an der Wirksamkeit im pädagogischen Prozess orientiert. Sie nähert sich „vom Staunen über anfängliches Fragen bis zur Evidenzerfahrung den Welterscheinungen“ an.<sup>29</sup> In diesem Sinne werden die fachlichen Grundlagen während des Masterstudiums in den Didaktik-Modulen ergänzt.

#### **Überfachliche Qualifikationsziele**

---

<sup>27</sup> vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, S. 7-8

<sup>28</sup> „Moderationskompetenz: Die Lehrkräfte verstehen es, offene Lernprozesse so zu organisieren und zu moderieren, dass die Schüler/innen vielschichtig aktiviert und zum Aufbau durchdachter Wissens- und Handlungsstrukturen veranlasst werden.“ (H. Klippert: Lehrerbildung. Weinheim u. Basel 2004, S. 119f)

<sup>29</sup> H. Rumpf / E.-M. Kranich: Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Stuttgart 2000.

Pädagogisches Handeln fußt, wenn es lebendig und anregend bleiben soll, auf einer kontinuierlichen Selbstreflexion und Selbstentwicklung der Lehrenden. So beruht die Expertise des Lehrers auf fachlicher und pädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung, Berufserfahrung und deren kritischer Reflexion, sowie der Fähigkeit zur selbständigen Handlungsoptimierung.<sup>30</sup> Die Grundlagen dafür werden im Studium geschaffen. In diesem Zusammenhang stehen die Lehrveranstaltungen zur Entwicklung allgemeiner und individueller Kompetenzen, in denen die Studierenden mit Konzentrations- und Gedächtnisübungen, Wegen zur Entwicklung von emotionaler Intelligenz, Achtsamkeit und zur Schulung des Willens bekannt gemacht werden. Dabei geht es auch darum zu lernen, mit Belastungen umzugehen und das unter Lehrerinnen und Lehrern verbreitete „Burn-out-Syndrom“ zu vermeiden. Außerdem wird das Bewusstsein geschärft für die Aufgabe, den Lehrerberuf als einen Entwicklungsweg aufzufassen, der ein lebenslanges Lernen erfordert.<sup>31</sup>

Die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden bildet einen wesentlichen Schwerpunkt der zu akkreditierenden Studiengänge. Dazu gehören auch die bürgerliche Teilhabe und das gesellschaftliche Engagement von Pädagogen und Lehrern an Waldorfschulen. Grundlegende Lehrveranstaltungen über Philosophie und Ethik im

1. Studienjahr des Bachelor-Studiums schaffen eine Orientierung im Hinblick auf die ethische und soziale Verantwortlichkeit des Lehr- und Erzieherberufs. In dem Studienfeld „Schule und Gesellschaft“ wird einerseits die Einbettung der Schulen in gesellschaftliche Verhältnisse explizit thematisiert. Dazu kommen Lehrveranstaltungen über Schulrecht und Selbstverwaltung von Schulen in freier Trägerschaft, in denen die soziale Verantwortung von Lehrern reflektiert wird. In sogenannten "Themenwochen" werden darüber hinaus aktuelle bildungspolitische Fragen erörtert (Modul C-G4, s. S. 39).

Die Schulpraktika bieten zusätzliche Gelegenheiten, um die Tätigkeit der kollegialen Schulführung in ihren verschiedenen Aspekten (z. B. Konferenzen, Delegationen und Geschäftsführung) durch Erfahrung kennen zu lernen. Im Studienfeld „Studentische Selbstorganisation und freie Initiativen“ haben Studierende vielfältige Möglichkeiten, ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen zu schulen sowie ethische Grundsätze, Organisationsformen und Strategien für gemeinsame Entscheidungsprozesse zu erarbeiten – etwa für die verantwortliche Gestaltung von Gemeinschaftsprozessen der Hochschule, für die Realisierung der Gleichberechtigung der Geschlechter oder die Beteiligung von Minderheiten. Für das Ziel des Erziehungs- und Lehrberufs ist stets die pädagogische Dimension des eigenen sozialen Handelns gegenwärtig.

In den spezifischen Qualifikationszielen der Studiengänge kommen die besonderen Merkmale der Waldorfpädagogik zur Geltung, die mit aktuellen Konzepten korrespondieren, die auch in der staatlichen Lehrerbildung diskutiert und zum Teil praktiziert werden:

- Entwicklungsgemäßer Unterricht, daher Verzicht auf Klassenwiederholungen;
- individuelle Berichtszeugnisse anstelle standardisierter Benotung;
- Führung einer Klasse in der Regel von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe durch den Klassenlehrer<sup>32</sup>;
- täglicher „Hauptunterricht“ von zumeist etwa 105 Minuten Dauer in zentralen Fächern (Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geografie, Naturwissenschaften, Bildende Kunst) durch den Klassenlehrer bis zur 8. Jahrgangsstufe;

---

<sup>30</sup> U. Herrmann: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Weinheim 2002, S. 46

<sup>31</sup> So stellt etwa John Hattie in seiner monumentalen Studie zur Effektivität von Lernprozessen fest, dass die Lehrerfort- und weiterbildung eine überragende Bedeutung für die Lernprozesse hat (J. Hattie: Lernen sichtbar machen. 2. Aufl. Hohengehren 2014, S. 129).

<sup>32</sup> Alle Amts-, Funktions- und sonstige Bezeichnungen, die in diesem Antrag in der männlichen Sprachform genannt sind, schließen die weibliche Sprachform ein.



- zwei- bis vierwöchige Hauptunterrichts-„Epochen“<sup>33</sup>, in denen jeweils täglich das gleiche Fach unterrichtet wird;
- in der Oberstufe (ab der 9. Klasse) Hauptunterrichtsepochen durch wechselnde Fachlehrer („Oberstufenlehrer“);
- fortlaufender Unterricht in allen übrigen Fächern durch Fachlehrer.

In der Lehrerbildung ist zudem zu berücksichtigen, dass jede einzelne Waldorfschule durch Eltern und Lehrer in freier Trägerschaft gegründet und unterhalten wird. Auf Grundlage des anthroposophisch-anthropologischen Konzepts der Waldorfpädagogik bildet jede Einrichtung in Abhängigkeit von ihrem kulturellen Kontext und von den spezifischen Erfordernissen ihrer Schülerschaft ein besonderes Profil aus. Dadurch ergeben sich konkrete Strukturen und methodisch-didaktische Konzepte, die an verschiedenen Standorten und insbesondere in verschiedenen Kulturen stark differieren können. Die Ausbildung von Waldorflehrern muss den genannten Besonderheiten Rechnung tragen und gleichzeitig die allgemein erforderlichen Kompetenzen des Lehrerberufs vermitteln, die den Bereichen „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ zugeordnet werden können.<sup>34</sup>

### **Die verschiedenen Studiengänge**

Im Bachelor-Studiengang steht das Erlernen einer am Entwicklungsalter und an den individuellen Lernvoraussetzungen orientierten Pädagogik im Mittelpunkt. Der Studiengang bereitet also einerseits auf die Erweiterung und Vertiefung der erworbenen Kompetenzen im Master-Studium vor, andererseits aber auch auf eine mögliche Berufstätigkeit in der schulischen Lernbegleitung und Betreuung außerhalb des Unterrichts. Hierzu lernen die Studierenden, Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen pädagogischen Situationen adäquat zu begegnen, ihre individuellen Bedürfnisse wahrzunehmen und sie sowohl bei spezifischen Lern- und Entwicklungsaufgaben als auch in ihrer allgemeinen Entwicklung in Richtung einer selbstbestimmten und solidarischen gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen. Entsprechend erwerben die Studierenden neben den Grundlagen eines bestimmten, selbst gewählten Faches ein breites Repertoire an methodisch-didaktischen Zugängen sowie Kenntnisse über die Struktur des Bildungs- und Erziehungswesens, um die Arbeit mit den Adressaten gestalten und in ihrem Kontext bewerten zu können. Dem Ansatz der Waldorfpädagogik entsprechend spielt hier die Verbindung von wissenschaftlichem Wissen mit künstlerischer und praktischer Aktivität eine wichtige Rolle.

Im konsekutiven Master-Studiengang werden die Kenntnisse und Fähigkeiten des vorausgehenden Bachelor-Studiums im Hinblick auf die Anforderungen des Klassen- und Fachlehrers vertieft. Ein zweiter, postgradualer Masterstudiengang für Klassen- und Fachlehrer wird ausdrücklich für Hochschulabsolventen angeboten, die ein Lehramtsstudium oder ein Fachstudium von Unterrichtsfächern des Klassenlehrers absolviert haben. Das Profil dieses zweiten – früher "nicht-konsekutiven" Studiengangs" ist durch eine stärkere fachdidaktische, pädagogische, künstlerische und schulpraktische Schwerpunktsetzung geprägt, da die Studierenden bereits über wesentliche Kenntnisse und Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten verfügen.

Klassen- und Fachlehrer benötigen für ihre Arbeit ebenso fachliche Fähigkeiten wie umfassende methodische und didaktische Kompetenzen. Darüber hinaus spielt für die pädagogische Arbeit auch die Mitwirkung in der schulischen Selbstorganisation und die Mitgestaltung der gesamten Schulgemeinschaft eine Rolle. Hierzu werden im Studium soziale wie organisatorische Fähigkeiten veranlagt. Sowohl bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern als auch in der Kooperation mit den Eltern sind die Fähigkeit zur umfassenden Einschätzung von Entwicklungsprozessen und deren Beschreibung von elementarer

---

<sup>33</sup> vgl. zum Begriff des Epochenunterrichts: H. Kamm: Epochenunterricht; Bad Heilbrunn 2000.

<sup>34</sup> vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. a.a.O.

Bedeutung. Diese zu entwickeln ist sowohl Aufgabe der wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in denen diagnostische Zugänge entwickelt werden, als auch der künstlerischen Arbeit, die allgemeine Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten schult, sowie der Praktika, die nicht zuletzt die regelmäßige Besprechung und Interpretation pädagogischer Situationen einschließt.

Im postgradualen Master-Studiengang für Oberstufenlehrer gilt als Eingangsvoraussetzung ein abgeschlossenes Studium in mindestens einem der Unterrichtsfächer. Die Studierenden legen einerseits durch anthropologische, lern- und entwicklungspsychologische sowie erkenntnistheoretische Module wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches pädagogisches Handeln. Andererseits erwerben sie auf der Grundlage ihres Fachstudiums durch methodisch-didaktische Lehrangebote und künstlerische Übungen die Fähigkeit zum Unterrichten. Fachlehrer in der Oberstufe können in ihren Fächern sowohl in den Epochen des Hauptunterrichts, als auch im wöchentlich stattfindenden Fachunterricht tätig werden. Eine wichtige Aufgabe besteht hier in der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihre Abschlussprüfungen.

### **Qualifikation**

Die Ausbildungsziele können im Sinne des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse<sup>35</sup> den Bereichen „Wissen und Verstehen“ bzw. „Können“ zugeordnet werden.

#### **a) Wissen und Verstehen**

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiums verfügen über ein weitreichendes und kritisches Verständnis der wichtigsten pädagogischen Theorien und Prinzipien, im Besonderen der Grundlagen der Waldorfpädagogik. Sie besitzen fundierte Kenntnisse in den Hauptunterrichtsfächern und in dem von ihnen gewählten Nebenfach, die deutlich über das Niveau der Hochschulzugangsberechtigung hinausgehen. Außerdem kennen sie grundlegende philosophische, historische, mathematische und naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden. Absolventinnen und Absolventen der Master-Studiengänge besitzen erheblich darüber hinausreichende Kenntnisse der Bildungswissenschaften und verfügen über ein Wissen und Verstehen in den Unterrichtsfächern, das auf die Bachelor-Ebene aufbaut und diese wesentlich vertieft und erweitert.

#### **b) Können (Wissenserschließung)**

*Instrumentale Kompetenzen:* Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelor-Studiums sollen in der Lage sein, ihr Wissen und Verstehen im Rahmen der Erziehung von Kindern selbständig zu erweitern und anzuwenden, neue Erfahrungen zu integrieren und Probleme zu lösen. Sie sollen über die Fähigkeit verfügen, Schülerinnen und Schüler altersgemäß anzusprechen, ihre eigene pädagogische Tätigkeit kritisch zu reflektieren und den Erfordernissen einer in Verwandlung befindlichen Schulwirklichkeit Rechnung zu tragen. Nach einem erfolgreichen Abschluss des Master-Studiengangs können die Absolventinnen und Absolventen darüber hinaus relevante Wissensbestände der verschiedenen Unterrichtsfächer selbständig erschließen und bewerten, um sie Kindern unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ethischer Maßstäbe im Unterricht zu vermitteln. Sie sind ferner in der Lage, eigenen Erkenntnis- und Forschungsfragen zu folgen und an der wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik mitzuwirken.

*Systemische Kompetenzen:* Nach erfolgreicher Teilnahme am Bachelor-Studium sind die Studierenden in der Lage, relevante Informationen aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik und der Unterrichtsfächer zu sammeln, zu integrieren, zu bewerten und zu interpretieren. Aufgrund konkreter pädagogischer

---

<sup>35</sup> Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen.

Aufgaben können sie eigene Lernprozesse initiieren und selbständig gestalten. Auf dem Niveau eines abgeschlossenen Master-Studiums verfügen die Absolventinnen und Absolventen über die Fähigkeit, ihr Wissen auch durch eigene Forschungstätigkeit wesentlich zu erweitern und zu vertiefen. Sie können eigenständig pädagogische Verantwortung übernehmen sowie Schülerinnen und Schüler altersgemäß zu selbständiger Arbeit anleiten. Neben der eigentlichen Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit sind sie in der Lage, anwendungsorientierte Erkenntnisprozesse („Praxisforschung“) selbständig durchzuführen.

*Kommunikative Kompetenzen:* Nach Abschluss des Bachelor-Studiums verfügen die Teilnehmer über die Fähigkeit, zu allgemeinen Fragen Stellung zu nehmen, die Erziehung und Betreuung von Schulkindern betreffen. Sie können im Austausch mit Experten, Kollegen und Eltern Probleme benennen sowie eigene Positionen artikulieren und begründen. In der Teamarbeit sind sie fähig und bereit, Verantwortung zu übernehmen und Konflikte konstruktiv auszutragen. Das Master-Studium befähigt die Studierenden, in einem Diskurs unter Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern eigene Erkenntnisse auf dem aktuellen Stand der Forschung herzuleiten, zu erläutern und hinsichtlich ihrer Relevanz zu vermitteln. Sie können sich über Informationen, Probleme und Lösungsansätze aus dem Bereich der Schulpädagogik qualifiziert austauschen, sowie Leitungsaufgaben in einem Team übernehmen.

## **Příloha 2 – Čtyři rozhovory se studenty jako ukázka**

Jako ukázky vybírám pro mě nejzajímavější uskutečněné rozhovory. Všechny byly jedinečné, z důvodu rozsahu však zůstávám pouze u 4 z celkem 10. V kódovacích tabulkách – příloha 3 - se objevují další důležité postřehy studentů.

### **Rozhovor se studentem 5. ročníku na FHS**

#### **Odkud jsi?**

Jsem z Peru...moje matka je z Německa, otec z Peru. Proto mám familiární vztah k Německu, abych tak řekl. Ale v Peru jsem se narodil, vyrůstal, chodil do školy a po škole, asi 2 nebo 3 roky, šel do Německa.

#### **A jak vypadá školní systém v Peru?**

V Peru je to tak, že všechny děti chodí 11 let do školy. Bez výjimky. Tím musí projít všichni a pak je hotovo. A s tímto ukončením školní docházky můžeš dělat cokoli, co chceš – jít pracovat, jít na univerzitu, pracovat, být v nějakém institutu, je to jedno. Když chceš jít na univerzitu, musíš složit zkoušky. Tam se to selektuje – ty smíš studovat, ty ne. Ale všichni mají stejné ukončení školní docházky po těch 11 letech. A ještě je to tak, že těch 11 let v Peru neodpovídá 13 letům tady v Německu. To není maturita. Byla otázka, jestli já se svým ukončením školní docházky z Peru tady budu moci studovat nebo ne, protože v Peru to lze, tam bych na univerzitu jít mohl, ale tady v Německu k tomu člověk potřebuje maturitu.

#### **Takže sis dodělal maturitu?**

Ne, FHS se rozhodla, že když mohu studovat na univerzitě v Peru, budu moci studovat i zde, aniž mám maturitu.

#### **Kolik ti bylo, když jsi sem přišel?**

Bylo mi 18 let, když jsem přišel do Německa. Přišel jsem kvůli studiu.

#### **To mi nahrává - proč ses rozhodl pro FHS?**

V Peru jsem se rozhodoval, co budu studovat. Bylo mi jasné, že to bude učitelství. Chtěl jsem se stát učitelem. A potom jsem měl možnost jít na státní univerzitu v Peru.

#### **Je studium učitelství v peru také na 5 let?**

Ano, je to na 5 let také. Měl jsem ale i možnost jít do Německa za waldorfskou pedagogikou. Už jsem o ní slyšel z různých projektů interkulturních a velmi mě to zajímalo. Mnoho jsem toho o ní nevěděl, ale znělo to zajímavě. A rozhodl jsem se, že jestliže půjdu studovat waldorfskou pedagogiku, pak to bude tam, odkud pochází, kde se zrodila. Tedy Stuttgart. Poslal jsem sem všechny potřebné materiály, přišel sem na pohovor a přijali mě.

#### **Jsou v Peru waldorfské školy?**

Už asi 30 let tam jsou waldorfské školy v Limě, v hlavním městě Peru. Jsou tam asi 3 tradiční waldorfské školy vybudované učiteli z Německa, ale mezi tím se ještě utvořilo mnoho projektů. Už tam je takové malé

hnutí. V Jižní Americe - v Brazílii a Argentině - je waldorfská pedagogika poměrně hodně rozvinutá, jsou tam učitelské semináře, eurytmické semináře. V Peru je to složitější, protože ten vzdělávací systém v Peru je jiný a vlastně na to úplně nesedí. Přináší to s sebou mnoho těžkostí.

### **Měl jsi nějaké představy o studiu na FHS? Co jsi očekával?**

Vlastně nic, měl jsem to hodně otevřené. Očekávání jsem měl, ale ne konkrétně od tohoto studia. Já jsem věděl přesně, co chci. Chtěl jsem se naučit něco, co můžu ve své kultuře použít. A bylo to jedno co. Z hlediska povolání to bylo jasné – něco vztahující se k učitelství. Přišel jsem do Německa, abych se podíval, jestli je tu něco, co mi může pomoci. Bylo to tak, že když pro mě waldorfská pedagogika nebude nic znamenat, nebude mi nic přinášet, nebo že nebude schopna nic přinést do mé kultury, pak bych to nechal být a letěl zpátky. Měl jsem to hodně otevřené. Byly zde i těžkosti na začátku, ale pak jsem si všiml, že waldorfská pedagogika může být pro moji kulturu produktivní. Že se s waldorfskou pedagogikou dá nějak pracovat ve vzdělávání v Peru. Takže jsem tu a začal jsem studovat.

### **Věděl jsi, že tu bude tolik uměleckých předmětů?**

Ne, to jsem nevěděl. Vlastně jsem kromě názvu nevěděl nic. Pedagogika, to jsem si uměl spojit. Ale waldorfská pedagogika – slovo waldorf mi nic neříkalo, odkud to je, kdo to vymyslel, co za tím stojí, jak to vlastně celé je. Ale věděl jsem, že se o tom chci něco dozvědět, poznat to. Nevěděl jsem, co je anthroposofie, kdo je Rudolf Steiner. To přišlo postupně. Stejně jako umělecké předměty.

### **Vnímáš to jako důležité, že je zde tolik uměleckých předmětů?**

Myslím si, že pro učitelské povolání je to umělecké základ, který potřebuje pro život učitele. Já jsem se mohl velmi rychle s tím uměleckým zde propojit, protože to u člověka, mě jako budoucího učitele, oslovuje něco jiného než je samotná znalost oboru. Když jen kognitivně, analyticky rozebírám nějaké konkrétní oborové pojmy a znalosti, kdy všechno zaměstnává jenom moji hlavu, pak mám těžkosti s konkrétním konáním. A to, co waldorfská pedagogika dělá, je, že od malování, modelování, práce se dřevem – tedy od „dělání“ přichází k porozumění. A to je úplně opačná cesta než obvykle. Ale jako učitel člověk koná. Můžu umělecky pracovat i v sociálním slova smyslu – se svojí třídou, kolegiem, rodiči a ne jít jen od hlavy k hlavě, ale umělecky. Ale samozřejmě to kognitivní je něco důležitého, ale není to ten výchozí bod. To shledávám jako moc důležité ve vzdělávání budoucího učitele, ale i pro život samotný.

### **Jak se díváš na dítě? Kdo je pro tebe dítě?**

To je zajímavé...dítě ke vztahu ke mně jako k učiteli? Dobře. Na prvním místě je to člověk. Musím vědět, že i já jsem byl dítětem. Často pozoruji, že tohle je něco, na co my jako dospělí často zapomínáme. Často děti pozorujeme jako nějaké cizince zvenčí. Ale jako dospělý jsem přeci také já byl dítětem. Myslím si, že tohle je důležité si uvědomit. A skrze toto poznání může člověk hledat, kde a v čem jsou děti rozdílné, kde je můžu podpořit v jejich rozvoji. Je to lidská bytost, která se v tělesném, duševním i duchovním musí, bude a chce vyvíjet. Děti toho chtějí tolik, děti chtějí všechno. Přináší si ale mnohé s sebou. Už přicházejí s něčím, co bych já jako učitel měl nějak rozvíjet. Tady trochu, tam trochu. Když si pamatuji já, jaké to pro mě bylo být dítětem, můžu vědět, co to dítě potřebuje. Teď je mu 9 let, co potřebuje? Můžu mu dát už teď úkol, aby dělal sám referát, nebo to ještě není vhodné? Jaké motivy bychom teď měli malovat, kde

se teď zrovna nachází to dítě? V jakém vývojovém stadiu? Jak mu mohu pomoci, aby udělal další krok? Tohle je obrovská výzva, protože je to velmi těžké na začátku rozpoznat. Avšak i bez mé pomoci jako učitele ve škole se stane dospělým, ale podle mého je úkol mě jako pedagoga mnohem užší, mít vztah k tomu člověku. Dítě je, myslím, vlastně jenom pojem pro určitou část vývoje lidské bytosti.

### **Jak by měl vypadat ideální učitel?**

Hm...jak by měl vypadat ideální učitel? Myslím si, že člověk může zmínit asi jen pár aspektů. Osobnost, která jenom neučí někoho, ale která se sama učí. Člověk, který je neustále připraven sám sebe rozvíjet, učit se od dětí. V praktickém slova smyslu – osobnost, která své učení může utvářet umělecky, to zní tak nějak povšečně, ale to umělecké nechat proniknout skrze učební látku. Aby to mohlo projít uměleckým procesem až k žákům. Zároveň ale i osobnost, která své děti bere jako měřítko... Jak to říct jinak... Všechno se točí kolem dětí, dítě je měřítkem pro mé konání. Já jsem byl teď v osmé třídě na praxi, epocha zeměpisu. To byla velká výzva. Obrovsky těžké, ale obrovsky důležité. Měl jsem si připravit něco k Jižní Americe. Co potřebují tito žáci nyní? Nepřemýšlím o tom tak, že v Jižní Americe to vypadá tak, že je tam takové a makové hospodářství, je tam tolik a tolik lidí...to také samozřejmě přijde, ale co potřebují děti teď v osmé třídě? Nebo spíš ne, co potřebují...ale spíše kde zrovna stojí a jak jim můžu umožnit nahlédnout do světa. Aby si všimli – ten svět, tam venku, jak vlastně žijí lidé v Jižní Americe? Lidé v Severní Americe žijí jinak, jak to vlastně je? A toto směřovat na žáky a pokusit se jim obsahovou stránku přinést blíže. A teď je otázka, jak to udělat? Budeme něco zpívat, dělat něco s vlastním tělem, budu referovat? Co budu dělat? To ale nesouvisí jenom s tím, co chci dělat já, ale i s tím, co potřebují děti. A to je těžké, to je výzva. A jde to vždycky tam a zpátky – žáci, co potřebují a já – co chci dělat, co si myslím, že je správné...odpověděl jsem ti na otázku alespoň trochu? Ideální učitel, to je hrozně těžké. Na prvním místě je to rozvoj sebe sama, pak umělecké tvoření a děti jako měřítko toho, co dělat. A to, jakým je člověk učitelem, pozná na dětech. Děti jsou jako zrcadlo.

### **Ty už jsi toho hodně řekl k tomu, co se chci nyní zeptat, ale možná na doplnění tě ještě něco napadne... Co je podle tebe úkolem učitele?**

Myslím si, že na prvním místě je úkolem učitele vychovávat člověka, utvářet...ne z nich dělat lékaře nebo policajty, ale zcela nezávisle na kulturních, společenských a politických věcech... ale člověk je to důležité. A jako třídní učitel připravuje půdu od první do osmé třídy, pak to přebírá učitel na střední škole. Ale vždycky s tím cílem – vychovávat člověka.

### **Jak je to tu se zkouškami? Slyšela jsem, že je to trochu neobvyklé.**

Během studia je to docela komplikované...Všichni, kdo zde studují, jsou dospělí lidé. Je to trochu kontroverzní také, když člověk zavádí systém BA a MA a přitom chce zůstat ve waldorfské oblasti a odchýlit se od zkoušek, ale pro bakalářský a magisterský titul jich je třeba, je to komplikované... Je otázkou, čeho člověk dosáhne tím, že zkouší. Co je mým cílem, když studenty/ žáky zkouším. Myslím si, že je důležité, že vyučující mají přehled o tom, kde se zrovna nacházejí ti studenti, přičemž nemusí všichni dosáhnout ve stejný čas stejného „bodu“. Tohle běží zcela odlišně, vývoj každého jednotlivého člověka je různý, odlišný. Ze své zkušenosti se svými kolegy, studenty, jsem si v prvním roce říkal – co tu vlastně dělají? Proč tu jsou, budou opravdu učiteli? A teď po pěti letech, vím, že z nich budou skvělí waldorfské učitelé. A to je právě odlišné, ale myslím si, že to, co zde vyučující dělají, je vědět, kde se zrovna nachází každý jednotlivý student, v jakém vývojovém kroku. Ale právě že ne systematicky, jak bych to řekl, ve smyslu známek, ale osobně...ale když pak přijde bakalářská, diplomová práce, tam známka přichází. A to

je těžké, jak je získat? Zámka toho o člověku mnoho neřekne, neříká toho mnoho o jeho schopnostech a dovednostech, jeho kapacitě. O tom říká zámka jen velmi málo.

### **Ty už jsi tu pět let, je něco, co bys rád změnil na FHS? V konceptu...**

To je zajímavá otázka, protože můj kurz je úplně první kurz, který prochází tím systémem Bc. a Mgr. U nás se všechno zkouší, když to klapne, zůstává to, když to neklapne, proměňuje se to. Myslím si, že každý student, který sem přichází, přináší nějaký svůj oheň, plamen, svoji motivaci. A v určitém smyslu hledá možnosti něco proměňovat, spoluutvářet, být při tom aktivní na FHS. To je ale velmi složité, podle mého osobního názoru si myslím, že se opravdově ještě studenti a vyučující nepotkali. Ještě nepracují tolik společně. A to je esenciální věc, ve které je podle mě potřeba dělat více, aby se mohla FHS posouvat a vyvíjet kupředu jako instituce. Myslím si, že většinou je to tak, že ty plány vytvářejí vyučující a studenti „to dělají“. Ale vypadalo by to jinak, kdyby vyučující vytvořili plán a vstoupili do rozhovoru se studenty – hele, podívej se na to, je to tak dobré? Je potřeba tam něco změnit, zlepšit? To celé plánování, aby se utvářelo z dialogu. To ještě není optimální.

### **Mají zde studenti možnost se vyjádřit k tomu, jak zde věci běží a fungují?**

Ano. Existuje mnoho příležitostí. Hodně se reflektuje, jsou organizační konference 1x měsíčně nebo tak nějak, kdy se setkávají vyučující a zástupci z těch jednotlivých kurzů<sup>36</sup> a informují, co se děje atd. To je jedna z možností, kde se člověk může vyjádřit. Pak vždycky po každé epoše se vyučující ptají, jaké to pro nás bylo, co se může zlepšit atd. a pak jsou interní rozhovory. Jsou kolokvia, každý kurz má každou středu kolokvium, kde se interně mluví o tom, co se v každém kurzu děje. Jedenkrát týdně se setkává Rada studentů – zástupci ze všech kurzů a mluví o organizačních věcech. Ale i přes tohle všechno to není v jistém slova smyslu spolupráce - studenti a vyučující. Na klasické vysoké škole je to jasná hierarchie, zde se pokouší FHS vytvořit jistou rovnováhu, ale ještě se to úplně neděje.

A to druhé, co by se mohlo zlepšit na FHS, je kontakt s vnějším světem, abych tak řekl všeobecně. FHS pracuje víceméně pro sebe, interně, všechno se odehrává tady. Občas přijde nějaký profesor z jiné univerzity, jako je tu teď prof. Pollak jako host, ale existují možnosti, jak třeba udělat nějakou výměnu kurzů s univerzitami ve Stuttgartu, nevím, nějak více to pootevřít. Pozvat studenty z jiné univerzity...to se neděje. Já jsem minulý rok ze své vlastní iniciativy byl jako hostující student na univerzitě ve Stuttgartu, chodil na semináře, to bylo velmi zajímavé. Samozřejmě, na všech univerzitách se mluví o pedagogice z vědeckého úhlu pohledu, ale je to jiné. A já jsem chtěl vědět, jak mluví vědci na jiné univerzitě, jak rozumí vědeckému poznání. Chodil jsem na seminář Úvod do vědecké teorie, velmi zajímavé.

### **Můžeš to nějak zkusit porovnat s tím, co znáš z FHS?**

Z hlediska formy to bylo jiné úplně. Bylo to poměrně takové suché, analytické...jak bych to popsal – takové jako by pozorované zvenčí. Ten filozof řekl to a to, tenhle vědec řekl tohle, tato teorie mluví o tomto. Málokdy byla příležitost k tomu, aby student mohl myslet sám. Na FHS – je jedno, co kdo řekl, ale jak tomu já rozumím? Můžu já sám tuto myšlenku následovat? Bacon, Carnap nebo jak se všichni ti ostatní jmenují...to a to vymysleli, jejich problematika je tohle, ale všechno je to jako by zvenčí pozorováno, člověk se tomu snaží porozumět hlavou nějak, ale nezkusí o tom sám myslet, o tom, co říkají. A prověřovat to – sedí to? Je to správně? Je to špatně? Ale právě skrze tu svoji vlastní činnost.

---

<sup>36</sup> A kurz, B kurz atd.

### **Můžeš nějak rozdělit předměty do různých oblastí?**

Já bych řekl, že jsou 3 velké oblasti. Umělecké (malování, kreslení, eurytmie, hudba, modelování,...), pak bych řekl odborné předměty (botanika, zoologie, zeměpis, chemie, fyzika a všechny podobné, co k tomu patří). A pak nauka o člověku (Menschenkunde). Tam bych spontánně řekl pedagogika, výchova dítěte, anthroposofie.

### **Jak to zde máte s praxí? Jak to funguje?**

Na FHS jsou maximálně 2 praxe za rok. A záleží to – 3 nebo 4 týdny. V prvním roce jsou to 3 týdny, v navazujícím magisterském studiu 4 týdny. Podle mého osobního názoru je to příliš málo. Jak ve smyslu časového rozsahu, po 4 týdnech člověk pronikne více do té školy, zná děti, kde je potřeba pracovat a na čem a musí odejít. To se ale, myslím, zrovna mění, aby to bylo delší. Musíme ve škole přejít do konání. Před každou praxí máme týdenní přípravu na tu praxi, kde mluvíme o konkrétních tématech s vyučujícími.

### **V jakém smyslu to teď myslíš?**

Všeobecně. Tentokrát to bylo tak, že každý z nás poreferoval o tom, kdo kam na praxi půjde. Pak jsme mluvili k tomu konkrétnímu věku, co se kde děje. Já jsem byl u osmé třídy – společně jsme mluvili o obraze osmáků z hlediska všeobecné nauky o člověku - pedagogicky, obsahově, umělecky atd, co je u nich jiné. Když šel někdo do páté třídy, totéž, co je tou podstatu v tomto věku. Pak jsme mluvili třeba o tom, jaký význam mají domácí úkoly – jsou vůbec zapotřebí? A jaký význam mají úkoly za trest, existuje mnoho témat...vždycky je to týden nějaké přípravy.

### **A jak to je konkrétně? Slyšela jsem, že v prváku je léčebně-pedagogické praktikum. Víš, proč to tak je?**

Nikdo mi to neříkal, ale já si myslím, že to je proto, že od samého začátku studia člověk ví, že se učí zabývat se člověkem. Protože lidé z pohledu léčebně-pedagogického jsou také lidé, jen výjimeční. Když se s nimi setkávám, ptám se, jak s nimi vyjít. Myslím si, že to člověka od samého začátku zcitlivuje. I ve smyslu občanského pohledu, když potkám takového člověka... Pro mě to byl dobrý vstup. Ale co není dobré, je, že v prvním roce není žádné jiné kromě tohoto. Mně chyběla hospitace ve waldorfské škole. Pak ve druháku – mám udělat přehled těch let? Ve druháku je to praxe v tom odborném předmětu, který si zvolíš. Já jsem měl umění, jiní měli hudbu, sport, angličtinu, ruční práce, zahradnictví. Každý se specializuje v tom svém oboru na jeden rok. V hudbě mají praktikum, my jsme v umění neměli, ale praktikum se děje v konání – tři měsíce modelování, kreslení, modelování. Člověk musí sám umělecky pracovat. Ve třetáku je bakalářská práce a jsou tam 2 praktika. A tam se můžu rozhodnout – budu dělat praktikum jako třídní učitel? Nebo učitel vedlejších předmětů? Ve třetím roce přichází první praktikum ve škole, což je velmi pozdě. Často je to pojmuto jako hospitace, 3 týdny pozorování, dělání poznámek, někteří začínají učit, vezmou si první hodinu, někteří učí celý týden. Je to rozdílné. Ve čtvrtém roce jsou 2 praxe, ale 4 týdny. Začíná se více učit – rytmická část, vyprávěcí část, hlavní část – co můžu převzít? Někteří učí už ale celou epochu ve čtvrtáku, jiní to udělají až v 5. ročníku. Já jsem měl teď tři týdny v osmé třídě zeměpis, od začátku až do konce. Brutální. A pak je ještě jedna praxe na jaře v dubnu. Ale je důležité zmínit mentorování. Učitelé ve škole mají často problémy se studenty, pak ta praxe nemusí být tak produktivní. Já jsem měl v mentorování teď třídní učitelku, která mi dala velkou důvěru. Teď jsi tu ty, prosím. Ale velmi mě podporovala. Každý den jsme mluvili o tom, co bylo dobré, co nebylo dobré, co můžu další den zlepšit. Velké opatrování. Ale nebylo to jednoduché... A po každé praxi je zase zpět na FHS rozhovor o té praxi, co jsme absolvovali. Výměna zkušeností během jednoho týdne. Každý poreferuje o tom, co dělal, jaké to bylo, kde byly těžkosti. A samozřejmě otázky, které se mohou zodpovědět.



**Pro mě je hodně těžké si představit, co to znamená učit epochu. I já jsem přemýšlela o tom být waldorfským učitelem, ale připadá mi to hrozně náročné. Jaké to bylo pro tebe učit celou epochu? My jsme měli teď také praxi, dva týdny na klasické státní škole, měli jsme denně učit 2 hodiny, každý den jiný předmět, ať si to vyzkoušíme. Pro mě to bylo docela těžké připravit si všechno. Já jsem k tomu ale měla učebnice, podle kterých se učí, což je na waldorfské škole jinak, kde to je jen na tobě. Takže pro mě je vážně těžké si představit učit epochu.**

Myslím si, že přesně pro tohle jsou nesmírně důležité umělecké předměty během studia. Tam si musí člověk jako učitel s látkou, materiálem, se svojí řečí nějak umět poradit. Je to jako modelování – utváření formy, tady trochu, tam trochu. A proto si myslím, že ty umělecké předměty jsou velmi důležité, přináší mnoho schopností a dovedností. Studenti si často říkají, proč tohle všechno – eurytmie, proč musím zase malovat, ale potom zpětně člověk zjistí, že může nakládat jinak a v těžkých situacích jednat intuitivně a zároveň vědomě atd. Já jsem měl loni na praxi umělecké předměty na střední škole - 9. – 12. třídě. Ale to je něco jiného. Tam můžu doprovázet každého studenta individuálně – aha, tady je potřeba tohle, tamto. Musím se méně připravovat, ale musím toho hodně umět. Musím to umět dělat a pak můžu říct, co je kde potřeba. Jako třídní učitel musím něco umět, ale „to umět“ je hodně všeobecné. Musím mít znalosti, ale jak s nimi nakládat, jak to říct...když budu mít třeba něco k vyprávění. Nestačí si to jen jednou přečíst a vědět, o co tam jde. Ale musím vnitřně mít namalovaný ten obraz. Teď třeba New York, můžu vědět, že tam je 18 milionů lidí, že je tam 5 správních obvodů, ale musím vědět, co dětem chci předat jako obraz. A to je velká vnitřní intenzivní práce. New York si v sobě cele namalovat. A pak další den můžu stát ve třídě a můžu začít vyprávět a začít... Ale to už mám ten obraz. Vědět, jaké aspekty jsou důležité v tomhle konkrétním obsahu. Jaký vztah, jaký dojem by měli mít žáci z New Yorku. A třeba mě osobně to umělecké hodně pomáhá. Ta příprava je vážně těžká, potřebuje tolik času. Je potřeba sesbírat mnoho informací, ale pak si vnitřně ujasnit, co je můj cíl. A ne jenom z obsahového hlediska, ale i z hlediska nauky o člověku. A to celé samozřejmě utvářet umělecky. Pak člověk najde něco charakteristického z toho města...třeba most, věž.

**Zmínil jsi, že učitel by měl mít vnitřně obraz, aby mohl o něčem mluvit? Možná si vzpomeneš, jaké to pro tebe bylo ve škole? Předpokládám, že hodně odlišné. Uměl bys nějak popsat ten rozdíl, když v sobě učitel nese obraz a když ne?**

Použiju teď jiné slovo, živost. Člověk velmi rychle pozná, při referátu, jestli to, co vypráví a jak to celé dělá při výuce, je suché (trocken), nebo živé. A když je vyučování živé, všichni žáci jsou přítom. Plně se zajímají. To je živé vyučování. Ale to „suché“ vyučování, kdy docházejí síly, abych tak řekl – není prostor k nadechnutí. To jsem teď taky zažil na praxi, chudáci studenti, to nemohli vydržet, museli jsme otevřít všechna okna, ale byly také momenty, kdy to bylo velmi živé. A to byly momenty, kdy ta hodina rychle utekla. To byly chvíle, kdy jsem měl den předtím se možnost dobře připravit. A vnitřně jsem věděl, co budu chtít dělat, s jakým obrazem se spojit. Když chci třeba mluvit o El Ninu, co je tam důležité. A pak jsem mohl jít s daleko větší důvěrou do třídy, ale někdy to bylo tak – zítra chci mluvit o Aljašce a Kanadě, ale co vlastně, jak to pojmut. Měl jsem všechny vnější informace, bylo to takové suché, nejisté. Je to i těžké vysvětlit... Já můžu navenek vědět, co všechno se stalo a událo, můžu třeba to město popsat, ale je rozdíl si to vnitřně pro sebe celé vybudovat, jakoby ten obsah strávit. To ale záleží na nastavení toho učitele. Chci to, co je napsané v učebnici, přesně předat dětem? Udělat kopie a mluvit o tom společně? Nebo vezme ten obsah skrze sebe a pak se o to podělím s dětmi? V osmé třídě jsem chtěl vyzkoušet různé metody. Třeba jsem nasbíral různé materiály k Aljašce a ke Kanadě. Udělali jsme 3 skupiny, každá z nich se zabírala něčím jiným. První Aljaškou jako celkem, druhá vegetací Kanady, třetí společností a samotným životem v Kanadě. A v těch třech skupinách bylo ještě vždy několik skupin zvlášť, které

pracovaly samy pro sebe. Měli na to půl hodiny – pročíst si materiály, udělat si poznámky, shrnout, co se dozvěděli. Potkali jsme se zpátky ve třídě a jedna skupina vždy prezentovala ostatním, co se dozvěděli, další doplňovali, ostatní si dělali poznámky...a já jsem tam stál zvenčí. Sice jsem to vedl a podporoval, ale to obsahově se žáci naučili sami a s ostatními sdíleli.

**Jak je to pro tebe jiné, když ty jsi tím, kdo takříkajíc přináší to poznání, když mluvíš třeba o Peru a jaké to je, když na těch věcech pracují žáci samostatně?**

I když je na žácích samotných naučit se to obsahově, já se samozřejmě také musím připravit. A je to daleko více práce, protože musím najít materiály, dát je dohromady, přinést otázky, co se žáci mají naučit a musím mít obraz toho, co každá skupina bude dělat. A když to nebude fungovat, musím to doplnit. Je to daleko více práce. Myslím si, že to je hodně jiné pro žáky. Ti naslouchají svým spolužákům, často mají daleko větší zájem. A samozřejmě ten vztah učitel-žák a žák-žák je jiný. Z obsahového hlediska to ale není rozdíl pro mě jako učitele, já se musím daleko více připravit, aby to žáci mohli takhle dělat. To jsem se naučil teď na praxi, to jsem předtím nevěděl. Je důležité umět rozhodnout, jaký krok je vždy správný v tom procesu, jako kapitán na lodi...hlavně ve chvíli, kdy žáci pracují ve skupinách nebo samostatně. Musím být se svým vědomím vnitřně propojen s každou skupinou a pak, když se řekne v 10 hodin se potkáme všichni, tak vážně začít. Pro mě to bylo docela těžké. Umět žáky přivést ve správný moment k práci. A pak aby přišlo zase uvolnění. To je velmi napínavé, tohle se nedá teoreticky naučit. To se musí prostě cvičit. To je jako plavat na suchu...

**Jak se snaží FHS podporovat studenty v jejich vlastním rozvoji?**

Myslím si, že FHS *nechává* hodně volného prostoru, ne ve smyslu rozvrhu, ten je hodně plný. A pak je to na studentovi, jestli se vzdálí od těch povinností, které má jako student - já musím dělat ještě něco jiného. Třeba jít se podívat na jinou univerzitu. Kontroly tu není mnoho.

**Skrze co si myslíš, že se může rozvíjet sebevýchova?**

My jsme měli myslím epochu, která se jmenovala Selbsterziehung nebo Selbstentwicklung, kde jsme o tom mluvili. Podstatná věc je nauka o člověku, že se člověk zaobírá touto oblastí a snaží se poznat sám sebe, snaží se poznat vývoj člověka a pak si může všimnout, co a jak sedí. Teď je mi 22 let, udělal jsem to a to, jakým směrem teď můžu jít? Můžu se samostatně vydat nějakým směrem? Když toho mnoho nevím o člověku, znám jen málo vývoj člověka, tak je to těžké a vlastně nevím, co mě obklopuje. Mně osobně nauka o člověku hodně přinesla. A to umělecké také, protože skrze to se může člověk naučit s těžkými, krásnými i jednoduchými věcmi nakládat i v životě. A sebevýchova jako taková je téma, které mě samotného zajímá. Kdy vychovávám sám sebe? Co je můj cíl? Já jsem v tomhle ještě dost nejistý. Ale díky tomu, že znám trochu nauku o člověku, umím umělecky tvořit, můžu se v životě rozvíjet a být připraven sám sebe dále rozvíjet velmi vědomě. Princip sebevýchovy v žádné oblasti nedospěje do konce, vždycky je možnost se rozvíjet dál. I když člověk třeba dosáhne nějakého důležitého bodu, tak i přesto je možnost udělat zase krok dál.

**Já jsem si teď uvědomila, že mluvím zároveň o dvou různých věcech. Jedna je Selbsterziehung a ta druhá je Selbstentwicklung a já jsem je obě propojila.**

Já to také mísím dohromady. Jedna věc je to, co jsem popsal – Selbstentfaltung (seberozvoj). Že já vědomě dokážu udělat další krok, ve svém individuálním vývoji. A Selbsterziehung...to je krok, kterým se může člověk zabývat celý život. Celý život...možná může člověk skrze sebevýchovu umožnit i svůj seberozvoj. Sebevýchova je něco, kde pracuji se svojí vůlí.

**To je něco taaaak těžkého.**

Ale tak důležitého pro učitele.

**Když se teď zeptám více na oblast seberozvoje. Zmínil jsi, že umělecké předměty jsou něco, co vskutku pomáhá. Je ještě něco, čím FHS podporuje seberozvoj studentů? Teď mluvím jenom o seberozvoji...vnímám to tak, že seberozvoj jako takový je někde a sebevýchova je ještě o kus výše.**

Ano...neustále. Umělecké předměty tak jako tak. Ale pak i obsahově, každý rok je jiný. Člověk se dostává k tomu, že dělá věci individuálně, nezávisle...měli jsme třeba za úkol zpracovat baladu a prezentovat ji před publikem. Tohle by nikdo z nás nezvládl v prvním ročníku, ve druhém, by to bylo těžké, ve třetím...dělali jsme to až ve čtvrtáku. A to souvisí i s „tvořivou řečí“<sup>37</sup>, kdy už máme něco vybudovaného za námi. V hudbě...od zpívání, naučit se zpívat píseň až po to ji umět vést, samostatně dirigovat, pak i vícehlasně. Takhle je seberozvoj podporován také. Stejně tak i v dalších předmětech. Třeba v botanice, já jsem měl referát o houbách se dvěma aspekty – jak bych tuto látku uvedl s šáky, jak bych s nimi pracoval...a druhý – co je důležitého z obsahového hlediska pro nás pro studenty...v prvním roce bych nezvládl mít takovýto botanický referát, to se samozřejmě také buduje postupně. Myslím si, že vyučující se snaží studenty podporovat. Jinak bychom mohli různé metody, jedna z nich by byla třeba zkoušení, selektovat, ale ten seberozvoj by se tím ničil. Ale ne. Díky tomu zůstává všechno otevřené. Kde je ten jednotlivý student, kde ho můžu podpořit. To samozřejmě neklapne vždycky...

**Jaký je vztah studentů ke studiu na FHS?**

Jsou studenti, kteří zde jsou a nechtějí učit, nechtějí být waldorfské učitelé. A pak se já sám ptám, kde je ta míra od FHS ve vztahu ke studiu. Výsledky nejsou odpovídající, jsou i tak nějak demotivování. Jsou ale studenti, kteří chtějí být waldorfské učitelé, mít svoji třídu, jít do školy...a pak je to těžké i pro docenty. Pro koho vlastně učit? Pro ty, kteří chtějí být waldorfské učitelé? Nebo pro ty, kteří zde také dělají studium? A tohle je zde esenciální otázka v kvalitě studia. Podle mého názoru by studium mělo být na takové úrovni, „my se zde snažíme vzdělávat waldorfské učitele“, když se chceš připojit, skvělé, i když třeba nepůjdeš učit. Ale je potřeba, abys dělal to, co se očekává od waldorfského učitele... Ale většina studentů, kteří sem chodí, má vztah k učitelskému povolání.

**Mám poslední dvě otázky...pocházíš z Peru, pro mě už je řadu let otázkou, jestli, pokud se správně chápe (uchopí) waldorfská pedagogika, může být smysluplná a užitečná pro jiné kulturní prostředí, třeba v Jižní Americe?**

(smích) Tohle je přesně téma mé diplomové práce.

**Vážně? To si chci přečíst, až to budeš mít napsané.**

Ještě jsem s psáním úplně nezačal, ale od pondělí už musím začít vážně konsekventně na tom pracovat. Tohle je obrovská otázka. Řeknu to trochu ve zkratce...systém v Peru pochází z kolonialistického proudu z Evropy. A z toho se vybudoval vzdělávací systém, nesedí ale úplně do tamní kultury. Ale celý vzdělávací systém v Peru je takový... Peru je multikulturní země, ale zasadil se tam jednotný vzdělávací systém. Všichni se všude učí totéž. A ty obsahy tohoto systému jdou proti samotné kultuře. A tohle se může stát i s waldorfskou pedagogikou...člověk si řekne, waldorfská pedagogika, anthroposofie, vezmu tenhle originál do Afriky a budu dělat totéž, co waldorfské školy v Německu. Ne z hlediska intence, ale z hlediska

---

<sup>37</sup> v něm. orig. Sprachgestaltung

způsobu je to také kolonialistické v tomhle smyslu. A tohle je velmi zajímavá otázka, protože samozřejmě existuje možnost jednoduše přeložit učební plán waldorfských škol a dělat v Peru totéž, co v Německu, ale to přeci nesedí. Přeci nemůžu vyprávět stejné pohádky jako Německu, nemůžu dělat ve čtvrté třídě severskou mytologii...v Jižní Americe, ne, že nemůžu, ale spíše je otázka, jestli je smysluplné dělat historii Egypta, Římanů, Řeků...nebo dělat něco jiného. Nebo jestli znalost těchto kultur patří k nějakému univerzálnímu vědění. Nebo jak to vlastně je? To je velký úkol. Protože já si myslím, že waldorfská pedagogika je velmi dobře rozvinout pedagogikou, velmi promyšlenou. Je to velmi dobře vybudovaný školní systém.

A jak jsi říkala, když se podaří uchopit myšlenku waldorfské pedagogiky dobře, může být užitečná pro ostatní kultury, protože i ty ostatní kultury mají více nebo méně svůj vzdělávací systém z Evropy. Waldorfská pedagogika zde vznikla jako alternativa ke konvencionálnímu vzdělávacímu systému v Německu a tento konvencionální systém se rozmístil v kolonialistické době. Waldorfská pedagogika může být produktivní...ale pro to musím pochopit esenci waldorfské pedagogiky. A pak může být užitečná v Africe, v Jižní Americe...všude.

#### **Poslední otázka míří k Rudolfu Steinerovi...jak ho vnímáš?**

Potřeboval jsem rok na to, abych trochu porozuměl tomu, kdo to byl Rudolf Steiner a co všechno udělal. Myslím si, že během studia nestojí Rudolf Steiner jako středobod jako osobnost, ale to co podnítl a rozvíjel. A s tím se zabýváme hodně – Všeobecná nauka o člověku, Theosofie, Filosofie svobody, Výchova dítěte...a mnoho dalších přednášek, které přednesl. Pro waldorfskou pedagogiku je to významné, ale nestojí tu Steiner jako ten střed, ale to celé, co on rozvinul. Ale to vše s kritickým náhledem. Můj kurz je neuvěřitelně kritický...mluvíme s vyučujícími, ale vždy s tím náhledem – sedí to, co říká? Nebo ne? Oni nám neříkají, že tohle je ta jediná pravda, ale nechávají to na nás, jak tomu my sami porozumíme. A tohle je možná taky krok, který podporuje sebezrovoj studentů...nedostaneme zvenčí „tak to je“. Ale podívejte, Steiner mluvil o tom a tom z tohoto založení. Myslím si, že vyučující to vnímají tak, že těmto obsahům může porozumět každý člověk. Jen je otázkou kdy, v jakém čase a není to tak, že všichni tomu budou rozumět ve stejné době... třeba pro mě anthroposofie, její obsah, mi nebyl tak neznámý, cizí, byla mi tak nějak známá z mé vlastní kultury. Třeba Filosofie svobody, pro mě to je logické. No jasně...ale pro jiné studenty: ale co tím Steiner myslí? A proč? Nemám co dočinění s Rudolfem Steinerem, waldorfskou pedagogikou, antroposofií. Já rozumím tomu, co tím myslí. Pro mě je to normální. Jsem pak anthroposof nebo ne? Velká otázka. Ale ani anthroposofie jako nadřazený pojem nestojí ve středu studia, ale naprosto konkrétně, prakticky. Můžu jako učitel stavět na tom, co je to člověk a vidět, co a proč se dělá v páté třídě? Můžu svou výuku tak připravit, aby to lidské s tím souviselo prakticky, ne jen teoreticky?

#### **Poslední otázka k tomu. Byl jsi v osmé třídě, nevím, co je centrálním tématem pro osmou třídu...Ptám se proto, jestli jsi schopen říct, jestli to, o čem se mluví ve Všeobecné nauce o člověku, stále platí i ve 21. století pro dnešní děti? Je pořád pravdou, že je vhodné se zabývat Řeckem v 5. třídě?**

To je velký úkol pro učitele. Otázka, kterou si musí pokládat každý den. Protože ty přednášky jsou sto let staré. Dá se to velmi dobře následovat, ale pak mám dvě možnosti. Buď to převezmu, jak to je, ve Všeobecné nauce o člověku je to tak, takže to musí sedět nebo řeknu...já se musím zeptat sám sebe, jestli to sedí pro ty mé páťáky. Když v první třídě začneme, co už umí, co ještě neumí, co potřebují? Pořád ta otázka, nezávisle na waldorfském učebním plánu. Všeobecná nauka o člověku není něco, jako by to řekl, něco jako v medicíně...kosti, svaly...každý je má. Ale všeobecná nauka o člověku přináší učiteli pochopení a když se ptám, které kroky jsou u člověka důležité, co jsou ty vývojové kroky, můžu to prověřovat. Vždy zase a znovu. A to je výzva. Já teď v osmé třídě jsem si uvědomil, že toho o nich nevím tolik, kolik bych

potřeboval. To lidské je něco, co bych měl mít v sobě úplně automaticky, abych věděl, jak vyjít s osmáky. To je napínavé... Obsah je něco, co dostanou vnějškově. Nauka o člověku přináší učiteli porozumění člověku, které můžu ověřovat.

**Prima. Moc děkuju. Když bych ještě něco potřebovala, můžu ti napsat mail?**

Jasně....doufám, že jsem otázky zodpověděl tak, aby Ti to pomohlo...

## **Rozhovor se studentem 5. ročníku na FHS**

**Co jsi studoval, než jsi sem přišel?**

Matematiku a moderní tanec, bakalářské studium v USA.

**A proč ses rozhodl pro FHS?**

Po studiu v USA jsem se vrátil do Japonska a pracoval tam 6 let na obchodní pozici. A pak jsem si uvědomil, že chci být učitel, ale ne takový, jaký je v Japonsku. Japonské vzdělávání je velmi zaměřené na přijímací zkoušky na univerzity, což je orientované hlavně na memorování. A protože jsem tohle neměl rád, šel jsem studovat do Ameriky. Rozhodl jsem se, že budu učitel tak jako tak a potkal jsem někoho, kdo se zajímal o waldorfskou pedagogiku. Začal jsem si o tom více číst, přišlo mi to zajímavé, že bych to mohl zkusit a hledal jsem, kde je možné ji studovat, našel jsem Anglii, Austrálii, Nový Zéland a Německo. V Americe to bylo moc drahé, do Anglii jsem nedostal VISA, v Austrálii začínali v únoru, to mi nevyhovovalo...a tak přišlo Německo.

**Kolik ti bylo, když se se potkal s waldorfskou pedagogikou?**

Bylo mi 28, teď tu jsem rok a půl.

**Je to svým způsobem krátká doba, ale máš pocit, že to studium tady naplnilo tvá očekávání?**

Je to daleko více, než jsem očekával.

**Můžeš říct, v čem to bylo? Máš zkušenost z klasické univerzity, můžeš to zkusit srovnat?**

Mám pocit, že klasické univerzity nepřipraví člověka do reálného světa. Já jsem sice předtím nestudoval pedagogiku, ale z toho, co jsem slyšel a co jsem četl, jsou to často jenom teorie. Je obrovský nedostatek praxe. A to učitele nepřipraví na to, aby mohl stát před studenty. Ale tady je to velmi konkrétní, konkrétní materiály, metody. Jeden z největších rozdílů je, že všichni profesori, co tu jsou, byli učitelé na školách. Nevím, jak je to v Čechách, ale v Japonsku v podstatě 100% vyučujících na univerzitě nikdy neučilo ve škole. Studovali ve škole, šli na univerzitu. Možná někteří mají trochu zkušeností. Všichni učitelé tady mají zkušenost minimálně 8 let. Aby tady člověk mohl učit, je to požadováno a myslím si, že je to velmi důležité. Vědí, o čem mluví.

Myslím, že je velmi známé, že se mluví o tom, že učení by mělo být umělecké. To neznamená, že děti mají malování, zpívání, umělecké předměty. To je to, co jsem si myslel prvně. Že je to dobré. Ale to vlastně není ono. To umělecké je myšleno jako něco, co je živé. Že to nejsou jen nějaké myšlenky z hlavy, teorie. Třeba mám myšlenku - ok, chci malovat dům, ovoce. Ale snažím se podívat na ten objekt a z toho objektu se snažím vzít to podstatné. Pokud maluju něco, mám přitom pocit, že to není něco úplně ze mě, že je to něco, co pochází odněkud mezi. Není to jen hlava. Něco se tam musí stát, propojení s tím objektem. A to je to, co já si myslím, že ve waldorfské pedagogice znamená, že vyučování by mělo být umělecké. Samozřejmě, že si děláš přípravu, co a jak dlouho dělat, ale pak, když stojíš před dětmi, je to jiné. Děti jsou jinými lidmi každý den. A je něco, co se proměňuje. A někdy je lepší udělat něco úplně jiného než to, co sis naplánoval. Něco, co přichází z přítomnosti. A tenhle moment uchopit a z něj něco vytvořit - to je to umělecké.

**Že vycházíš z přítomného okamžiku?**

Přesně. Že to nevychází jen z toho, co sis naplánoval. Samozřejmě, musíš mít nějaký plán. Když ho nemáš, může to být chaos. Myslím si, že je často příliš silná představa toho, co by se děti měly naučit. Děti se učí něčemu každý den. Možná ne tomu, co jsi očekával, možná se učí něco jiného. Třeba, že učení je nuda. Nebo když dělám tohle, naučil jsem se nějaký trik, jak se učit. Nebo třeba že dospělí jsou hloupí. Nebo že třeba ten dospělý člověk má nějakou zajímavou myšlenku. Nemůžeš učit děti slovy, aby dělaly svět lepším místem. Myslím si, že v normálním vzdělávání je to právě hodně často přes slova, přes uvědomování. Tady je to tak, že učitelé jsou vědomí toho, co dělají. Je to learning by doing.

#### **Kdo je pro Tebe dítě? Už jsi o tom trochu mluvil...**

Myšlenka, co řeknu, tu byla ještě předtím, než jsem potkal waldorfskou pedagogiku. Pro mě je dítě někdo, od koho se můžu učit. Když se setkám s dítětem, vždycky se od něj snažím něco naučit. Sice vím asi daleko více věcí než dítě, ale jak se říká ve waldorfské výchově, je tu sebevýchova.

#### **S tím souhlasíš?**

Ano, já se snažím jen probudit zájem v dítěti. A to se povede jen tehdy, když se já sám o něco zajímám. To dítě se učí díky tomu mému zájmu o něco. Dítě si pak může myslet, že je světem, o který se zajímám. Když je dítě malé, zajímá se o to, o co se zajímám já. Když vyroste, najde si své vlastní zájmy.

#### **To, o čem teď mluvíš, je něco, co víš ze své vlastní zkušenosti nebo díky waldorfské pedagogice?**

Tohle je myšlenka, kterou jsem vždycky měl. Teď ji jen umím dát do slov, protože jsem se potkal s waldorfskou pedagogikou. Myslím si, že klíčem ve waldorfské pedagogice je založení na zdravém rozumu. Je to velmi dobře formováno, takže mnoho lidí tomu může porozumět. Ano, je to vlastně tak.

#### **Myslím, že víš, o čem mluvíš...**

Když jsi na univerzitě nebo když se díváš do pedagogických knih, jsou to věci, které jsou myšlené především v hlavě, je to hodně teoretické. Má to málo co dočinění s reálnými situacemi. Většina z nich má jen malou část, která se zabývá dítětem. A nevidí dítě jako celistvé. A každé dítě je obrovsky odlišné. A odlišné každý den, neustále se proměňuje. Jak může teorie být aplikovatelná? Mnoho anthroposofických pohledů jsou způsoby, jak porozumět dítěti a situacím, temperamenty, vývojové fáze. Není to o kategorizování, ale souvisí to s možností porozumět tomu, co se děje s dítětem. Ne, že má nějaký problém, může to být problém, ale možná je to obráceně a možná je to naopak nadání namísto nějakého problému. Jak jsem řekl, waldorfská pedagogika je pro mě nástroj, abych mohl vyučovat, aby to sedělo pro různé děti, ne ideální děti.

Myslím si, že většina vzdělávacích přístupů se dívá na dítě jako na někoho, kdo je prázdnou nádobou, kdo není kompletní a je to někdo, kdo se musí učit, formovat, strukturovat tak, aby dítě pasovalo do dnešní společnosti. Ale myšlenka waldorfské pedagogiky to vidí z druhé strany. Dítě jako dar, dítě jako dar z budoucnosti by se dalo říct. Dítě přináší nové věci do světa tak, aby naše budoucnost mohla být lepší a úkolem učitele je, aby pomohl dítěti tak, aby mohlo využít své vlastní talenty. My to nemůžeme udělat za něj, dítě to musí udělat samo za sebe. A my jako učitelé můžeme udělat jen málo. Myslím si, že další důležitý aspekt je to, že mnoho učitelů si myslí, že můžeme nějak formovat dítě. Tady je ale jen málo toho, co se dá dělat.

#### **Jak by měl vypadat ideální učitel?**

Myslím si, že je to někdo, kdo má svůj vlastní zájem. Může to být biologie, počítače, horolozecetví, cyklistika. Něco, do čeho je zapálený. A měl by myslet svobodně, neměl by následovat něčí dogma, ale svůj vnitřní hlas. To neznamena, že je egoista. To je rozdíl. Může to znít egoisticky a je to často nepochopeno, ale je zde rozdíl mezi tím. Svoboda. Takříkajíc „myslet zvenku krabice“. Krabice je obraz pro dnešní společnost...možná je ale cesta, kterou předtím nikdo nešel. Třeba mě napadá César, Martin Luther King, Matka Tereza, Gándhí, Galileo, Darwin, Einstein. Všichni tito lidé byli obviněni z toho, že dělají v té době něco špatně. Ale oni nenásledovali to, o čem se přepokládá, že bylo správné v té době. Mysleli „zvenku krabice“, byli schopni myslet za tím, co už se vědělo. To samozřejmě není jednoduché. Ale jen snaha, zkoušet každý den, může dospět ke svobodě. To je něco, co je řečeno i ve Filosofii svobody. Jak jsem řekl o té rostlině... Definice není dána z učebnice. Děti samy ze sebe vytvářejí definice. To je přesně to, o čem se snaží učitel. Definice není nikdy konečná.

### **Mluvil jsi o mrtvých definicích se mnou při rozhovoru dříve.**

Jo, přesně. Nevím, jak je to v angličtině, ale v němčině se říká „toter Begriff“ a „werdender Begriff“. Je to, myslím, i ve Všeobecné nauce o člověku<sup>38</sup>. Definice, která roste s tím člověkem. Není to tak, že rostlina je tohle, tohle a tohle. Tečka. Pak vidíš novou rostlinu a řekneš si, jo, další rostlina, a jen projdeš kolem ní. Když máš ale definici s otevřeným koncem, pak je to, počkej, to je možná nějaká nová rostlina. Možná to, co vidím, je jenom list. A tohle je něco, co není jen nějaká všeobecná teorie. To je něco, co je vždy propojené s hodinami a je to vždy propojené s každým konkrétním člověkem. Není to, že je učitel nějaký učící stroj. Způsob, jakým budeš učit ty je jiný od toho, jakým budu učit já atd. Každý člověk by měl najít svou vlastní metodu a myslím si, že waldorfská pedagogika je nástrojem pro tohle. Nemá to žádný manuál, jak to udělat. Myslím si, že v klasické pedagogice je mnoho různých pravidel, dělej tak, jak se říká, že se to má dělat. To je ale napsáno někým od stolu...

### **Možná už jsi trochu odpověděl... Co je úkolem učitele ve vzdělávání?**

Waldorfská myšlenka je taková, že dítě bude moci dosáhnout své vlastní svobody, říká se také „výchova ke svobodě.“ Moje myšlenka je k této velmi podobná. Že dítě bude šťastné, až vyroste. Úkolem učitele je dát dětem dostatek nástrojů k tomu, aby měly šťastný život, ne, aby měly dobré známky nebo šly na dobrou školu, nebo že by se vydělaly hromadu peněz. Že dítě může využít svá vlastní nadání.

### **Máš nějaký konkrétní příklad, jak toho docílit?**

Myslím si, že to nejvíc, co můžeš udělat, je, že ty jako učitel budeš tímhle člověkem – konat svobodně, „přemýšlet ven z krabice“, konat na základě svého vnitřního hlasu, snažit se udělat to nejlepší a co nejvíc, co můžeš. To si myslím, že je jediné, co je potřeba dělat. Aby dítě vidělo, že ten učitel se o něco snaží. A pak – OK, možná to je cenné se o něco snažit. A samozřejmě matematika, umět psát, tohle je ale opět jen nástroj. Umět říkat to, co chci, formulovat, vyjádřit sám sebe. To je také nástroj, jak dosáhnout svého vlastního cíle. Aby učitel šel za něčím svým...

### **Chtěla bych se zeptat na to, jestli je studium tady náročné? Co musíš dělat, abys tu mohl začít studovat?**

Upřímně? Je to jednoduché tu být. Když navštěvuješ hodiny, napíšeš nějaké práce. V prvním roce píšeme ročníkovou práci, v druhém myslím nic, máme nějaké domácí úkoly. Magisterská práce je na 60 stránkách.

---

<sup>38</sup> Všeobecná nauka o člověku, RS



### **Říkal jsi, že zde nemáte zkoušky, ale máte kredity...**

Přítomnost na hodinách. Máme málo úkolů, to je proto, že zde vycházejí ze „Selbsterziehung“ – sebevýchovy. To znamená, že by to mělo vycházet z tvého vlastního zájmu. Ale abych tak řekl, myslím si, že to je příliš ideální. Mluvil jsem o tom na konferenci, že jsme podle mého názoru nedostatečně zatěžováni. Že zde není dostatek tlaku, ale rozumím tomu ideálu. Někteří studenti říkají, že tu je hodně práce. Ale oni neví, jak to vypadá na klasické univerzitě. Já jsem tehdy psal třeba desetistránkovou práci každé dva týdny, úkoly z matematiky, tanec, bylo toho hodně, zkoušky.

Ale musím říct, že ty hodiny jsou skvělé, velmi zajímavé. Je to, jak jsem říkal, utváření živých definic. Možná jsi to tu už zažila, je zde hodně diskuzí. Není to přenos čistých informací z profesorů na studenty, je tu jen málo toho, co se musíme memorovat, ale namísto toho hodně musíme přemýšlet. Mít své vlastní myšlení, protože, jak jsem řekl – ta svoboda – to znamená, že jsi zodpovědný sám za sebe. Svoboda přichází se zodpovědností. Musíme převzít zodpovědnost, a aby se to mohlo stát, musíš vědět, o čem mluvíš, proč co děláš, co bude mít jaké následky – když přijdu do třídy a rodičům budu vysvětlovat, co a proč dělám.

### **Můžeš mi říct důvod, proč tu nemáte zkoušky?**

To, co člověk může měřit u zkoušky není to nejdůležitější. Nemůžeš tam změřit ten klíčový aspekt toho, co ses naučil. Jestli se učíš pro zkoušku, nezůstane to s tebou. Pak to zůstává v těch mrtvých definicích. Když se učíš jen pro zkoušku, zůstává to mrtvé...a to si myslím, že je ten důvod. Myslím si, že pro dospělé je to dobré.

### **Protože jsi studoval předtím na jiné univerzitě, můžeš to srovnat? Můžeš říct, že díky zkouškách z matematiky, na které ses učil, jsi měl pocit, že sis všechno zopakoval?**

Myslím si, že pro většinu předmětů – biologie, matematika, chemie, zkoušení může být dobrým nástrojem. Ale třeba vzdělávání – tam se nemůžeš naučit něco z přípravy na zkoušku, myslím, ale třeba psaní nějaké semestrální práce, z toho se můžeš naučit hrozně moc. A toho si myslím, že by tu mělo být daleko více. Nechat studenty více psát. Protože když o něčem píšeš, musíš si své myšlenky ujasnit, utřídit. A když něco píšeš a nevíš, je to vidět. Myslím si, že memorování slov, definic nepomáhá, může být škodlivé pro ten učící proces, protože když něco memoruješ, myslíš si, že se učíš, ale když projdeš zkouškou tím, že ses něco namemoroval, jsou to jen definice a nemá to co dělat s dětmi, s materiály. V tomhle smyslu studování na zkoušky může být špatné. Ale něco jako matematiky, fyzika, to si myslím, že je něco jiného. Nemůžeš jen něco slyšet jednou a pak to udělat, matematiku musíš dělat konstantně, abys byl schopen vědět, jak co funguje.

### **Je něco, co bys změnil na FHS?**

Dvě věci. Jak jsem říkal – více seminárních prací. Pro mě je to velmi složité, trvá mi to velmi dlouho psát něco v němčině, ale pro lidi, co jsou trochu líní, je to dobré. Jsem na té straně těch pilnějších studentů. Práce, kterou jsem psal první nebo druhý měsíc, když jsem tu byl, to bylo asi po 8 měsících, co jsem se učil německy a napsal jsem asi 3 stránky, to bylo dlouhé a pro mě tehdy hodně. Ale tolik jsem se díky tomu naučil. Už nevím, na jaké téma to bylo...ale protože jsem se snažil formulovat to, co jsem se naučil

- své zkušenosti. A druhá věc je, že by studenty diskvalifikovali. Vycházejí z ideálu, že každý člověk by měl dostat šanci. Vidím některé lidi, kteří by neměli být kvalifikováni jako učitelé, ale oni ten certifikát dostanou. Taci, kterým bych své děti nesvěřil. Je pár lidí, kteří chodí věčně pozdě, nechodí na hodiny. Jasně, tady jsou studenti, ale jednou budou učitelé a já si nemyslím, že se v tomhle změni, měli by zde být nějaké konsekvence. Brát to tu vážně, ne jako zábavu. Věřím tomu, že každý člověk má svou vlastní cestu a měl by dostat šanci, ale pro kvalitu učitele...myslím si, že to minimálně není dobré pro děti. A vlastně ani pro ty studenty, kteří se dostatečně nesnaží. Nebo opakovat ročník. Když by tu byl trest jako tohle, ou, musím více zabrat...

#### **Když píšeš nějakou seminární práci, jak to máte?**

Já jsem psal jen jednu, učitel k tomu napsal komentář. Pro mě nebylo tak důležité, co mi tam napsal, ale to, čeho jsem dosáhl, když jsem ji psal. Moje myšlení bylo jasné, že se mi podařilo najít má vlastní slova...

#### **Mohl bys nějak rozdělit předměty na různé oblasti, které tu máte?**

Myslím, že je tu asi 5 oblastí. Jedna je antropologická – nauka o člověka. Kdo je to člověk. Jak se vyvíjí, jak se proměňuje dítě během let, jak je to s temperamenty.

#### **A tohle je myšleno jen z antropologického hlediska, ne anthroposofie?**

Samozřejmě, třeba temperamenty, to je ovlivněné anthroposofickým náhledem. Tohle vlastně moc nejde oddělit od sebe. Ale prvně je antropologie, pak přichází anthroposofie, Steinerovy myšlenky. Konkrétní učební plán, co se dělá ve třídě, konkrétní látka, metody a pak je zde praktikum. Nevím, jak to máte vy, ale my máme praktikum každý semestr na 3-4 týdny.

#### **A to znamená, že jsi v jedné třídě? Nebo v různých třídách?**

Celou dobu jsi v jedné třídě. Vybereš si jakoukoliv třídu chceš. Když jdeš na magisterské studium, máš 3x praxi.

A to čtvrté – to je umění.

Všeobecná nauka o člověku, vývoj dítěte, temperamenty. Tohle jsou tři hlavní body. A pak přijde anthroposofie – duševní a duchovní. Hlavně Theosofie<sup>39</sup>. A pak ten konkrétní učební plán – co a kdy je. Když třeba přijde historie v páté třídě – co a jak se dělá. Co je zajímavé, je to, že zde není žádný manuál, co se musí dělat. My tu dostáváme jen příklady toho, jak by se to mohlo dělat, ale ne to, co se musí dělat. My si musíme najít svoji vlastní metodu, která bude sedět mně, tobě. A já jsem z Japonska, takže já musím hledat, co je smysluplné pro děti, které mám. Máme mnoho imigrantů, měly by tam být rozdíly, než když mám jenom německé děti.

#### **Když se bavíte o dítěti, mluvíte třeba i tom, jak k němu přistupovat, když je v první třídě, když je v osmé třídě?**

Je zde mnoho úhlů pohledu. První je antropologie, temperamenty. S tím je to propojené. Na prvním stupeni, je to úplně jiné než osmák. V jaké situaci se ty děti nachází obecně, pak se musíš podívat do té

---

<sup>39</sup> RS

své třídy. My se tu učíme látku také ve smyslu „werdender Stoff“, jako něco utvářejícího, měnícího se, jak jsem mluvil o těch definicích předtím. Musím já přemýšlet o tom, co je smysluplné dělat pro mě, pro děti.

#### **Říkal jsi, že máte praxi na 4 týdny, jak to funguje?**

První praxe čtyřtýdenní je pozorování, můžeme s dětmi dělat něco – zpívat, hrát, ale hlavní úkol je pozorovat. Pozorovat dvě děti z hlediska temperamentů, popsat je. Někdo může dělat i nějaké umělecké věci. Já jsem dělal malování s akvarelem. Jaký je průběh vyučování, co dělá učitel, mluvil jsem s učitelem a měl hodně otázek, co a proč dělá. Proč to dělal včera nějak a dneska je to jinak?

#### **Kolik studentů je ve třídě?**

Jenom jeden. Jdeme do různých tříd.

#### **Druhé praktikum?**

Nemusíš učit celou epochu, ale měl by ses nějak zapojit do její části. Ve třetím praktiku pak děláš a učíš všechno, co zvládneš.

#### **Mluvil jsi o sebevýchově. Jak si myslíš, že to funguje tady? Jak jste podporování v sebevýchově**

Nejsem si úplně jistý...ale myslím si, že tím, že se zde nedávají známky, měl bys mít svou vlastní motivaci. A jak jsem říkal, učitel by měl mít svůj vlastní zájem. Měl by jít za nějakým cílem. Totéž platí pro profesory tady, mají své vlastní výzkumy. Jsou velmi zapálení do svých výzkumů, zaníceni do toho, co učí. A my jako studenti to od nich můžeme převzít, tenhle způsob vztahu k něčemu.

#### **Myslíš si, že umělecké předměty můžou podpořit člověka v jeho rozvoji?**

Mně osobně ano. Já jsem nikdy neměl rád hudbu, neuměl jsem zpívat, číst noty, hrát na nástroj, nezajímal jsem se o Mozarta, Beethovena, ale od té doby, co jsem sem přišel, se mi to proměnilo. Hudba je pro mě zábava, začal jsem zpívat. Ale myslím si, že je to rozdílné.

Myslím si, že důvod, proč je tu tolik umění je, že člověk hledá sám sebe. Když něco kreslíš, potkáváš se se sebou. Nemůžeš tomu rozumět slovy, ale když to dokončíš, je to nějak částí tebe. Jde to z tvého srdce do světa, možná to není hezké, vnímám to jako proces poznávání sám sebe. Myslím si, že to pomůže lépe si porozumět – skrze modelování, hudbu, malování, sprachgestaltung<sup>40</sup>, eurytmii. Vnímám to jako nástroje, jak poznat sám sebe. Nikdy nevíš, kdo jsi, ale snažit se si porozumět skrze antropologii, nauku o člověku, temperamenty, Theosofii, Filosofii svobody, učební plán. Co by bylo nejlepší pro mě, jak učit tyhle děti. Totéž i na praxi. Učíš se od dětí, učíš se o sobě od dětí, od reakcí od dětí. Děti jsou velmi upřímné, nejsou jako dospělí. Když jsem špatný učitel, mám zpětnou vazbu, když to byla dobrá hodina, chtějí dělat víc. A v tomhle smyslu je to pořád o sebeučení. Je zde svoboda, utvářející a stávající se pojmy, nikdy neuzavřeš definice, protože nikdy nevíš, kdy přijde něco nového. Máš otevřený konec, to je také o poznání sama sebe.

#### **Jaký je přístup studentů ke studiu?**

To je obrovsky rozdílné. Lidé, kteří zde se studiem začali, mají tendenci mít méně motivace. Lidé, co jsou v magisterském studiu, všichni dělali Bc. někde jinde, mnoho z nich pracovalo, někteří i učili. Chtějí se

---

<sup>40</sup> Tvořivá řeč

učit, jsou šťastní za to, co tu je. Jsou tu ale i lidé, kteří nechodili nikam jinam a bohužel nejsou tak motivováni pracovat tak tvrdě, nevím proč. Možná proto, že nejsou zkoušky. Je to pro mě překvapující. Všeobecně, myslím si, že tak 30-40% je velmi motivovaných. Ta druhá je motivovaná chodit do hodin, být učitelem, ale...nějak mě to činí smutným. To je můj názor. Ty se musíš podívat sama, nenechat se mnou ovlivnit.

**Máš pocit, že budeš mít dostatečnou odbornost, až odsud odejdeš? Že budeš připraven na to si stoupnout před třídu.**

Ano, nikdy to nebude dost, ale ano. Myslím si, že to je o sebevýchově. Je důležité, jaký ty jako učitel budeš mít vztah s tou látkou. To je to, co se děti učí. Ne ten obsah, ale to, jak já se zaobírám myšlenkami, látkou, něčím novým.

**To, o čem mluvíš je něco, co jsi zažil? Nebo to je waldorfský náhled? Že se dítě učí z tvého přístupu.**

Ano, to je z mé vlastní zkušenosti. Já jsem to ale nevěděl vědomě, teď jsem si toho vědom. Je velmi těžké být objektivní v tom, jak dobře je kdo připraven a je myslím lepší si myslet, že nejsem připraven. Když si člověk bude myslet, že je připraven, to není dobré.

**Jaký je přístup učitelů ke studentům?**

Největší rozdíl je to, že vyučující se velmi zajímají o naše názory. Učitelé na klasických univerzitách se zajímají o své vlastní myšlenky, svou oblast, informace proudí od nim k nám...možná my vidíme něco lépe než oni. Myslím si, že můžeme leccemu porozumět lépe, protože máme méně zkušeností, někdy může méně zkušený člověk vidět lépe jádro, klíčový problém, aspekt, protože nemá ty znalosti. Ale může to být i obráceně, dost možná je to i častější jev. Nezkušený člověk nevidí, co je a co není důležité. Se zkušeností vidíš, co je a co není důležité. Někdy nový člověk může vidět něco velmi důležitého, cos neviděl celý život, protože už máš nějaký zvyk, a kvůli tomu je velmi zajímavá, co si myslíme.

**Můžeš říct něco obecného k didaktikám, metodikám?**

Nevím, jestli to, co řeknu, ti odpoví na otázku. Ale vždycky je to propojené s anthropologií, anthroposofií, s učební látkou. Jak to dělat, proč to dělat. Vždycky je zde v pozadí vývoj dítěte. Historie je dobrý příklad, myslím. Ta opravdová začíná v 5. třídě, ale už ve 4. třídě je vlastivěda. A vlastivěda začíná svým způsobem už ve 3. třídě, když mají děti epochu stavby domu. A tohle zase pochází od ručních prací...a třeba učení se písmen, to zase souvisí s pohádkami, s kreslením forem atd. Počítání má také svoji linii.

Třídní učitel má děti od první do osmé třídě, ví, co děti kde dělaly a může vždy propojovat s tím, co dělali v různých předmětech. Myslím si, že je jednoduché se soustředit jenom na matematiku. Ale v reálném životě nemá jenom matematiku nebo jenom historii, to je jenom ve škole. Problém je, že když jsi na ulici, se svým přítelem...to je jedno, můžeš najít aspekt matematiky, fyziky, historie. Matematika není nikdy jen jedna, dva, tři ve skutečném životě. Jsou dva lidi v místnosti, ale nejsou stejní, máš tři jablka, počítáš jako tři – to už je pak abstraktní myšlení. Když přemýšlíš o této místnosti, vaření, tam je matematika, fyzika – teplo, chemie. Není nikdy jen fyzika. A to vede zpátky ke svobodě, k definicím s otevřeným koncem. A já si myslím, že ve škole je jenom matematika. Nemáš zkoušku, kde bys měl na stejném papíře otázku z matematiky, z vaření, biologie, chemie. Když máš problém se svým přítelem třeba, snažíš se mu porozumět, když se dozvíš něco z historie, hudby, možná ti to pomůže. Nebo když něco nakreslíš. Já nevím. Nebo v rodině nějaká krize. Nebo když se zasekneš v koloně, dojde ti benzín, venku je zima, nefunguje telefon. Co uděláš? Tady není jen jedna odpověď. Nějak ten problém musíš vyřešit. Vždy je

mnoho odpovědí, některá je lepší, některá je horší, ale možná je to ta jediná, kterou zrovna máš. To je život. Ale porozumět něčemu, k tomu je dobrá matematika, biologie. Vidět něco jako celek, jednotu, to je klíč v učební látce, metodice a didaktice.

Znáš Exupéryho? „Důležité je to, co nemůžeš vysvětlit slovy.“ Měl jsem psát slohovou práci na něj. To bylo těžké, psal jsem to po 6 měsících, co jsem byl tady. Nepamatuji si, se kterým konkrétním textem jsem pracoval, ale „neučit metody, neučit, jak používat nástroje, namísto toho mluví o touze po moři (dohledán citát: „*Chceš-li postavit loď, nesmíš poslat muže, aby sehnali dřevo a připravovali nástroje, ale nejprve musíš ve svých mužích vzbudit touhu po nekonečných dálkách otevřeného moře.*“ Tohle je to, co si myslím, že se tu snaží dělat. Snaží se nám říct, jak se může vyrobit loď, ne jak se musí vyrobit loď. Ale zároveň nám ukazují tu touhu po moři. Myslím si, že v klasickém vzdělávání takhle touha chybí, touha po moři – touha po výchově. Jak jsem říkal předtím o učiteli, když se zajímá o své zájmy, naslouchá svému vnitřnímu hlasu, to je to, co se děti učí. A děti pak mohou najít to své.

A ještě je tu jedna část – sebereflektování. Bohužel si myslím, že se to tu děje nedostatečně. Že je to důležité, aby se člověk poznal, souvisí to i se sebevýchovou. Svobodné myšlenky. Myslím si, že se to neučí, ale jsme od vyučujících vybízeni, abychom se podívali zpětně na svůj den, ale ne kriticky. A začít vidět sám sebe více objektivně, zlepšovat se.

#### **Co si myslíš o Steinerovi?**

On mě moc nezajímá. Myslím si, že mohl mnohé udělat lépe. Četla jsi něco z jeho textů? Rozumíš jim?

#### **Je to těžké.**

Já vím, že to udělal záměrně, aby o tom člověk musel přemýšlet, musíš na tom pracovat. Ale myslím si, že to mohl pojmout lépe.

#### **Jak to myslíš?**

Já se o něj vážně nezajímám, neobdivuji ho za nic. Udělal dobrou práci, ale nevěřím všemu, co píše. Myslím si, že jsou lidi, kteří věří v něco, co řekl. On je pro mě jako Buddha. Jako průvodce. Musíš si najít svoji cestu, já ti můžu ukázat, co jsem udělal, ale ty si musíš najít vlastní cestu. Hlavní úkol je, abys byla lepší než já. V tomhle smyslu jej vnímám, pomáhá. Měl dobré myšlenky, ale já si musím vybudovat své vlastní myšlenky. Co napsal je velmi zajímavé, chci tomu rozumět, ale nevěřím tomu automaticky jen proto, že to napsal. A to je jedna z věcí, co nechtěl – aby mu všichni věřili. Když se to stane, pak už to není anthroposofie. To je pak úplný opak toho, co říkal.

#### **Napadá tě ještě něco?**

Já jsem se toho hodně naučil, jak jsem teď s tebou mluvil. Díky.

## **Rozhovor se studentkou 5. ročníku na PedF UK**

### **Odkud jsi?**

Z Prahy.

### **Co jsi studovala předtím?**

Gymnázium na Praze 8.

### **Proč ses rozhodla jít na pedagogickou fakultu, proč tento obor, proč UK?**

Pedagogickou fakultu jsem si vybrala proto, že učitelkou jsem chtěla být od malička. Zbývalo si jen vybrat, jestli MŠ nebo ZŠ. Druhý stupeň jsem nechtěla, mám raději mladší děti. A učit děti číst a psát je pro mě zajímavější než ta mateřinka, takže první stupeň. A UK? Asi mi přijde nejprestižnější. Ta prestiž je větší než univerzita v Plzni či ČB.

### **Mnoho lidí na pedf skončí proto, že se jinam nedostanou.**

Ne. U mě to byla první volba. Měla jsem přihlášku pro jistotu i na pajdák do Plzně, stejného oboru. Pro jistotu jsem měla na druhý stupeň angličtina-francouzština pro 2. i 3. stupeň. Měla jsem přihlášky na FF – Andragogiku. Tam jsem se dostala, ale nedokončila to. Pajdák byl pro mě první volba.

### **Ty jsi stejně jako já v závěru studia. Naplnilo studium tvé představy? Umíš říct, co jsi čekala od studia?**

Protože jsem studovala gymnázium, za celou SŠ jsem neměla jediný pg předmět. Jediné, kde je podobnost, byly ZSV. Nastupovala jsem na pg s tím, že vím, že jednou chci učit a tuhle školu k tomu potřebuji. Neměla jsem žádné předměty o tom, jak to studium vypadá nebo co bych měla umět, abych zvládla být dobrou učitelkou. V čem mě to studium vlastně posunulo asi nejvíce je to, že si mnohem víc kladu otázky. Samozřejmě, spoustu věcí jsem se naučila. Z Pg, psychologie, jednotlivých didaktik, ale spíš to vnímám tak, že mám to základní minimum, které bych měla umět. Spíše jsem se naučila klást otázky. Mnohem víc vím o té práci, tuším, co mě bude čekat. Ať už to bylo na praxi nebo v jednotlivých předmětech, zjistila jsem, co se k tomu váže a co si ještě sama pro sebe potřebuji ujasnit.

### **Byly předměty, u kterých víš, že je můžeš opravdu použít do praxe?**

Všechny matematické předměty. Ani nevím, jestli je to tím, že je to opravdu tak dobré, vynořují se mi i nějaké obavy. Ale myslím si, že je to ten zápal lidí na katedře matematiky. Ohromně mě ovlivnili vyučující na KMDM a souvislá praxe.

### **Jak se díváš na dítě? Kdo je pro tebe dítě?**

Určitě v tom nemám jasno. Dítě je pro mě z pohledu mé profese moji žáci. Asi pro mě není jasné říct, kdo dítě je. Nedá se říct jednoduchá věková hranice, každý z nás dospíváme jinak a to i v určitých oblastech. Přestože se po mně bude chtít, abych za necelý rok převzala zodpovědnost za 20 dětí, myslím si, že v určitých věcech dítě pořád jsem. Z pohledu rodičů – pro ně asi nepřestanu být nikdy. Je to někdo, kdo potřebuje naši pomoc a nedokáže ještě samostatně existovat. Tím teď nemyslím handicapovaného, který není samostatný. Na dítě se dívám jako na osobnost a určitě se k dětem snažím přistupovat s respektem, ale na druhou stranu z nich nechci dělat nic zvláštního. Je to období lidského života, každý si jím nějak projde. Jsem tu proto, abych se dětem pokusila dětství zpříjemnit a pomohla jim vstoupit do dospělosti.

### **Jak by podle tebe měl vypadat ideální učitel?**

To je hrozně těžká otázka. Jinak bude vypadat učitel v MŠ, jinak na SŠ. Učitel na 1.stupni...i tak je to hrozně široké. Žáček, který vstupuje do 1. třídy je jiný než ten, který opouští první třídu. Učitel musí být flexibilní, to je pro mě zásadní podmínka. Z profesních kvalit musí být moudrý a vzdělaný, musí mít přehled nejenom o pedagogických oborech ale i o těch, které vyučuje. Asi by se nemělo stát, že věčně neví. Z lidských kvalit – asi stačí, když bude mít obyčejně lidský přístup. Na prvním stupni bych nechtěla potkávat despotické nebo autoritativní učitele. Řekla bych, že obyčejná lidskost a pochopení stačí.

### **Zmínila jsi, že by učitel měl být flexibilní. Máš pocit, že ze strany fakulty jsme v tomhle podporování? Máme možnost se to tu naučit?**

Jestli mě škola naučila být flexibilní tak při sestavování rozvrhu. Tahle otázka mě nutí přemýšlet nad tím, jestli to není jejich záměr. Tím, že se člověku každý půlrok změní celý rozvrh, někdy chodí odpoledne, jindy dopoledne, musí být flexibilní. Tím, že je to tak šílené, člověk k tomu musí přistupovat flexibilně. Já jsem k tomu přistupovala tak, že během studia není moc příležitost mít brigádu, kam by člověk dokázal chodit pravidelně. Víím, že někteří to dokázali, ale ta cena, kterou za to platili, byla dost nepříjemná. Jediným řešením bylo doučování nebo krátkodobé brigády, kam si člověk odskočí na hodinu a půl ze školy.

### **Co si myslíš, že je úkolem učitele?**

Pro mě je to určitě rozvoj toho žáka. Ať už to vezmeme i z pohledu rámcových programů, je to kompletní rozvoj dovedností žáka. Když to vezmeme z funkce školy, která by měla fungovat jak začlenění toho malého človíčka do společnosti, pro mě je to kombinace všech úkolů. Rozvíjet toho žáka, neubít v něm přirozenou zvědavost, hravost, neznechutit mu školu. Rozvíjet ho, ať už je to stránka umělecká nebo sociální. Určitě úkolem učitele je vybudovat třídní kolektiv, který se nesloží sám od sebe, podporovat v něm kamarádské vazby. Nejenom naučit děti číst, psát, počítat, ale tyto věci okolo, které v dnešní době jsou asi čím dál důležitější.

### **Vyhovuje ti, jakým způsobem zde probíhá examinace během studia?**

Principiálně asi ano, ale s tím, že za mě by ta obtížnost mohla být mnohem náročnější. Já jsem si myslela, že na VŠ převažují ústní zkoušky, my máme více písemných testů...určitě bych byla pro ústní zkoušky. Já chápu, že je to časově a personálně těžké zajistit. Ale podle mě je to nenahraditelné. Přece jenom ta zkouška člověka něco naučí. Asi by to mohlo být víc, než že někam přijdu, sesmolím nějaký test, který z většiny ještě opíšu, za ten dostanu nějakou známku. Za mě určitě bych chtěla mnohem více ústního zkoušení. Více propojovat předměty, zasazovat do širšího rámce a za mě mnohem více náročnější. Nemusí se zkoušet jen z přednášek, literatura je v dnešní době bohatá, není to hrozná odborná literatura a většina knih se dá přečíst oddychově a to je něco, na co naše fakulta nedává důraz. Je zajímavé si přečíst protichůdný názor k tomu, co někdo slyší. Může si vytvořit svůj názor, nejen převzít ten, který mu někdo řekl na fakultě.

### **Je možný i jiný způsob získávání zpětné vazby, jak by učitel mohl vidět, jak se vyvíjíš a jak se posunuješ?**

Já si myslím, že by to určitě šlo. Ale je to asi jako všechno otázka peněz. Když je v ročníku kolem 60 lidí a ten učitel ty studenty má většinou na 1 předmět za semestr, asi se tam žádný vývoj nedá zaznamenat. Ze své zkušenosti na dánské univerzitě víím, že to možné je, ale vyžaduje to něco jiného.

### **Dá se to nějak pojmenovat, co to je?**

Dá se to pojmenovat jako 20 studentů ve třídě a 2 učitelé, kteří toho studenta provádí kompletně celým semestrem.

### **To znamená, že na většinu předmětů je tentýž učitel?**

Tak jako jsme to poznali my jako zahraniční studenti, my jsme měli celkem 4 předměty. Což už jenom tohle je nesrovnatelné s tím, co máme na Pedf UK. Zde je jeden větší blok rozkouskovaný na pidi předměty, ale v Dánsku to bylo tak, že byly velké bloky, které se dále dělily. Základní princip je, že studentů je ve třídě málo. Jsou to seminární skupiny, nikoliv velké skupiny. Bylo nás 20. Toho učitele jsme vídali v průměru 4 hodiny na ty tzv. méně důležité předměty, ale celkem jsme ho měli na 12 hodin týdně. Což se může zdát šílené, ale je tam daleko větší šance pro individuální komunikaci se studentem. Jednak učitel může zjistit, co ten student potřebuje, snadněji se na sebe naváží a vědí, co od sebe můžou čekat. Ale i v té hodině je mnoho času zadat studentům individuální nebo skupinovou práci. Je mnohem více času na prezentaci této práce. Jednak učitel vidí, co ten student přímo dělá a jednak je to práce zadaná do hodiny, takže to prostě musí udělat a ne domácí úkol, kterému se dá vyhnout. Takže ta práce je hned zkontrolována a ten učitel dává studentovi hned zpětnou vazbu. Pro mě i zásadní, s čím se v dánsku pracovalo, je portfolio. Je to běžnou součástí každého předmětu, není to nic volitelného. Prostě se vede. Studenti jsou běžně zvyklí si vše řadit do portfolií, učitelé jsou zvyklí jim to komentovat. Kromě toho se využívají i blogy – studenti píšou své zkušenosti, zážitky na blog a jsou zvyklí si to i navzájem komentovat. To sdílení zkušeností je naprosto klíčové. Já jsem za celou dobu neviděla pedagogický deník jiného studenta, tam je to běžné. Blogy jsou dokonce navázané i na informační systém školní, tzn. že každá třída má něco jako FB stránku, to je asi nejjednodušší k tomu připojit, každá třída má vypsané předměty a když si ten předmět rozkliknete, vyskočí vám materiály, které tam nahráli vyučující a jelikož je to provázané s blogy, jsou tam vidět poslední příspěvky, kteří členové napsali na své blogy. Nemusí se to dohledávat. Po přihlášení hned vyjedou nové příspěvky a podle zájmu si to člověk přečte, okomentuje. Studenti jsou k tomu vedení. Možná i proto mi zde chybí četba. Tam se hodně čte. Na každý blog výuky je k přečtení asi 20-30 stran. Jsou vedeni k tomu, že čtou a diskutují. Tohle všechno jsou cesty, jak by vyučující mohli zajistit, že studenti jednak něco dělají a jednak mohou sledovat ten jejich přirozený vývoj. Tady to asi nepůjde udělat u předmětů jako je vlastivěda nebo přírodověda. Ale u předmětů, které nás provází během celého studia – m, čj, pg, tam by to šlo. Studenty sledovat, jak se vyvíjí po stránce osobnostního vývoje. A jednak by asi měli sledovat úroveň rozvoje didaktických schopností, schopností učit. Asi by se nemělo stát, že v pátém ročníku někoho vyhodíme ze souvislé praxe, protože na ní prostě není připraven a musí si ji zopakovat. To by asi fakulta měla zjistit mnohem dříve. Na druhou stranu si myslím, že je asi dobře, že není automatické, že tu praxi udělá, že nějaké požadavky jsou, je kontrola. Ale asi by studentům měla být dána možnost nějaké podpory dříve než před státnicemi.

### **Vyhovuje ti, jak jsou předměty kreditovány? A co prerekvizity?**

Prerekvizity ve svém principu nejsou špatná věc. Ke zvládnutí něčeho student by měl umět něco, co získá v jiném předmětu. Chápu to u češtiny – pokud student neprojde úvod do čj 1, tozn. že nezvládá základní pravopis, asi nemá smysl, aby šel dál a studoval stavbu věty, pokud má problém s vyjmenovanými slovy. Určitě jsou předměty, u kterých to opodstatnitelné asi moc není. Tímhle nám fakulta určitě nezajišťuje flexibilitu, je to tlačení fakulty studentů do něčeho, co jim nemusí být úplně blízké. Asi před didaktikami – student by neměl jít učit, pokud nezvládá češtinu teoreticky. Víím, že byly prekvizity u předmětů z oblasti psychologie, tam si myslím, že to asi nutné není. Aby člověk mohl studovat vývojovou psychologii, že by musel ovládat psychologii osobnosti, tam si myslím, že je to asi skoro jedno.



### **A množství předmětů?**

Množství předmětů je naprosto neúnosné. Nevím, jaké předměty by škola měla vyhodit, ale na druhou stranu množství poznatků, které do nás leje, je tak obrovské a zároveň nic neříkající, že to asi nikoho z nás nikam moc neposune. Od té doby, co jsem zjistila, že budu mít 10 až 15 předmětů za semestr, jsem z toho byla na začátku nešťastná, pak si na to ale člověk zvykne. Těch předmětů je vážně hodně. Asi nikdo z nás nepřišel na to, jakým způsobem se počet kreditů jednotlivému předmětu uděluje. Není to na základě délky, jakou tam člověk stráví, není to na základě náročnosti (některé náročné předměty mají méně kreditů než ty, na které stačí pouze docházet). Je asi nějaké číslo, které fakulta rozpočítala, protože student musí mít cca 30 kreditů za semestr a 60 za ročník a tak nějak náhodně k předmětům rozdělili kredity, aby to vyšlo.

### **Je něco, co bys změnila?**

Byla bych pro, aby měl student stejného vedoucího praxe od prvního do posledního ročníku, pokud je to možné. Až na druhý ročník, kde je cílem poznat různé typy škol a výuky. Ale pro ostatní praxe bych nechala 1 školu, utřídl si názor na jeden systém. Asi nejde udržet jednu třídu...ale alespoň tohle by studentům mohlo pomoci, aby je fakultní učitel líp poznal a mohl jim dávat cílenější zpětnou vazbu. Na druhou stranu vím, že závěrečné praxe nevedou všichni učitelé, kteří vedou ty první praxe. A docházet k někomu, kdo učí jenom matematiku, asi studenta nerozvine v plné míře.

### **Ohledně předmětů – dokázala bys je rozdělit do nějakých skupin?**

Pedagogicko-psychologické (vývojová psych., didaktika 1. stupně), předměty praktičtější – matematika, které je věnováno poměrně dost času, z oborových didaktik asi nejvíce, poměrně dost času se věnuje češtině. A třetí velkou bych dala jednosemestrální didaktiky – TV, VV a pak samozřejmě specializace.

### **Myslíš si, že to pokryje tu potřebu, kterou studenti mají? Je to smysluplně poskládáno tak, že student může po všech psychologických říct – ano, vím něco o žákovi.**

Tohle jsou předměty teoretické, zůstane to asi v rovině teorie. Pro mě většina poznatků zůstala na povrchu. Nemyslím si, že to je špatně ve chvíli, kdyby studenti byli vedeni k tomu, že si něco mají nastudovat. Tzn. přečíst si psychologii pro učitele, vývojovou psychologii od Čápa nebo Wágnerové. To by asi nemělo být na dobrovolnosti. Asi by si měl něco přečíst a najít něco, co mu vyhovuje a poznatky si prohloubit. Určitě není v silách fakulty, aby do nás tohle všechno nacpala. Spíše si myslím, že úkolem fakulty je vytyčit dálnici, ten centrální proud, kterým musí každý učitel projít, dát mu takový ten základ, ale zároveň mu poskytnou inspiraci pro odbočky, kde se chce specializovat. Já jsem s tímto bojovala poměrně dost s psaním diplomové práce. Když jsem zjistila, že na katedře matematiky nás asi sice báječně připravili na výuku matematiky prof. Hejného, ale v podstatě nám nikdo neřekl, kdo jsou významní didaktikové matematiky. Když jsem tedy něco vyhledávala, začínala jsem od začátku. Asi dát studentům zásobárnu jmen, kdo se čím zajímal, kdo co rozpracoval. Myslím si, že na fakultě by mělo být více šancí dozvědět se o seminářích didaktik, co se kde děje. Naši studenti se neúčastní žádných konferencí. Ani těch základních, třeba dva dny s didaktikou, tam naši studenti vůbec nechodí. A co je možná ještě horší, asi ani neví, že něco takového existuje. Propagace nepovinných věcí by měla být mnohem větší. Pak už ale, ať je to na zodpovědnosti studenta, jak moc se chce čemu věnovat. Není určitě možné, abychom byli dokonalí v pedagogice, matematice i češtině.

### **Máš pocit, že máme dost praxí?**

Myslím si, že obecných praxí je dost. V 1. Ročníku úvodní praxe, v 2.ročníku 1 den věnován praxi, ve 3. ročníku se chodí do 1.třídy, v 5. ročníku jsou souvislé praxe. Tam je to dost o štěstí – koho člověk dostane a jak moc je schopen studenta posunout dopředu. Tohle je v pohodě. Ale mnohem více mi chybí praxe předmětů jako je prvouka, vlastivěda. Tam je to zcela nedostatečné. Jestli se nic nezměnilo, já jsem absolvovala praxi takovou, že jsem učila 1x a to ještě ne sama, ale ve trojici a v podstatě ten člověk z těchto předmětů nemá odučeno nic. Praxe z češtiny vypadá víceméně stejně. Jdete do své první třídy s tím, že jste odučili 1 téma z češtiny. A ještě je to tak, že se na tom ten člověk nic nenaučí.

### **Jakou formu by praxe měly mít, aby naplnily tvoje potřeby?**

Za mě by bylo mnohem více užitečné spojit praxi s teorií. Probralo se jedno téma – zájmena, tady jsou možnosti, jak zájmena učit a v rámci týdne si odučte na nějaké škole téma zájmem. Aby člověk odcházel do praxe s tím – já jsem si toho hodně vyzkoušel, ale ne s tím, ježiši, zájmena, jak tohle mám učit? To stejně prvouka a vlastivěda. Nejhorší mi přijdou umělecké předměty, na které nejsme připraveni vůbec. Což ale asi není problém, který by fakulta mohla jednoduše a efektivně vyřešit.

### **Myslíš si, že jsme měli možnost se zde naučit tomu řemeslu v těch uměleckých předmětech, takřkajíc?**

Ono samozřejmě nejde naučit člověka výtvarce v rámci 2, 3 předmětů. Ale zase jí asi nemůže být věnován nějaký větší prostor. Totéž hudebka. Kdo nezačal hrát na klavír předtím, tak v rámci jednoho roku ho didaktika hudebky nemůže připravit. Takže nemyslím si, že jsme připravení, ale zase aby to bylo fér, nevidím způsob, jak by to fakulta mohla změnit. Líp jsou na tom asi lidé, kteří šli ze středních pg škol, ti by na tom mohli být o něco lépe. Ale lidé, kteří přicházejí na pg fakultu z gymnázií nebo jiných středních škol, ti na to připraveni nejsou. Ale nenapadá mě, jak to udělat. Tady je to asi na té osobní angažovanosti. Budťo si ten člověk hodiny klavíru zaplatí protože ví, že je bude potřebovat, nebo se s tím nějak popasuje.

### **Vnímáš ty umělecké předměty jako něco smysluplného a opodstatněného? Že mají nějaký přesah?**

Jo, určitě. Spousta lidí říká, že umělecké předměty nejsou tak důležité jako ostatní. Nemyslím si, že by tomu tak bylo. Dítě na prvním stupni potřebuje všestranný rozvoj. Potřebuje se rozvíjet v češtině a stejně tak i v uměleckých předmětech. Pokud budu VV vnímat tak, že dítě čmárá něco na papír, tak asi není tak důležitá jako umění správně psát. Pokud ale tu výtvarku budeme vnímat jako umění a schopnost vnímat svět, pracovat sám se sebou. Tak určitě získá spoustu přesahů. Protože v dnešní době schopnost pozorování, všímání si detailů, to v těch dětech podporuje spousta dovedností a vlastností, které vyučují nejen v umění. Vede je to ke schopnosti dokončovat práci, vnímat krásno – když se chodí na koncerty nebo výstavy. Vede to děti ke schopnosti vnímat něco krásného, aby nebyli zaměřeni jen na praktično – teď čtu, protože to potřebuju pro svojí práci. Ale čtu beletrii, protože mě to uklidňuje a dává mi to něco víc. Chodím na výstavy, protože mi to dává něco jiného. To si myslím, že je pro děti hodně důležité a je s tím třeba začít právě už na prvním stupni a učitel je ten, kdo děti do tohoto světa uvádí. Rodiče to často nejsou, mají spoustu práce, někteří na to nemají ani vzdělání, ani je to moc nebaví, nezajímá je to. Je to na tom učiteli, aby to dítěti nějak předal, tento svět mu otevřel a pak už je to na tom dítěti, jestli do tohoto světa chce vstoupit nebo nechce vstoupit. Co se týká tělesné výchovy, ta je v dnešní době neoddiskutovatelná. Narůstá procento dětí s obezitou, děti, které se nehýbají, nemají sport. A ty dvě hodiny tělocviku týdně jsou jediný pohyb, který mají. Tam ten vliv školy je naprosto klíčový.

**Přesně pojmenováváš to, co mě také děsí. Jestli opravdu víme, jak dobře učit tělocvik bez specializace?**

Spousta lidí má na tělocvik ve škole dost špatné vzpomínky. Já jsem tělocvik ve škole ráda neměla. Tělocvikáři jsou myslím dost specifictí. Vést tělocvik tak, abychom děti zaměstnali a těch 45 minut k něčemu bylo, ony samy se chtěly hýbat, aby učitel děti pro sport nadchl, to je velmi zodpovědný úkol.

**Já jsem viděla ve Stuttgartu skvělou hodinu tělocviku, kterou si připravili studenti. Ten učitel tam říkal, tělocvik všichni znáte, budeme dělat věci, které všichni znáte, bude to vypadat stejně, ale přece je to úplně jiné. Já jsem si říkala, co může být na tělocviku ve waldorfské škole jiné – co se dá vymyslet na tom, že běháš, že skáčeš, jiného...ale vymyslíš.**

My se často točíme na tom našem malém písčku, bojíme se vzít si příklady ze zahraničí, příklady dobré praxe. To neznamená, že máme překopat celý systém. Jezdit po světě, pozorovat to, co se nám hodí, co tam zapadá. To nemusí být nic velkého ani světoborného, stačí drobnost, která to posune.

**Myslíš si, že se tu podporuje osobností rozvoj studentů?**

Nemyslím si to. Vlastně kromě dvou předmětů v prvním ročníku – OSV – tam ten rozvoj není. Spíše si myslím, že univerzita do nás leje data horem, dolem, ale ten osobnostní a profesionální rozvoj není zase až tak podporován, cíleně rozvíjen.

**Jsou tu ze své podstaty předmětu, díky tomu, že jsou takové, jaké jsou, to samy o sobě podporují?**

Asi ne. Nevnímám to tak. Záleží, s čím člověk na fakultu přichází. Já si myslím, že my dvě jsme poměrně hodně rozvinuté a dost náročné. Já jsem přišla z gymnázia, kde ty nároky byly. Tady pro mě žádný rozvoj nenastává. Ale chápu, že někdo to může vnímat jinak. Kdo přichází z malého města nebo vesničky, ten to může vnímat jako výzvu.

**Je možné nějak zevšeobecnit přístup studentů ke studiu? Je mi jasné, že je to kus od kusu.**

Já mám na jazyku slovo laxní. Asi jo, u většiny studentů nevidím žádný zvláštní zápal, žádné zvláštní nadšení, že by se pro něco nadchli, věnovali něčemu svůj volný čas. Přestože to jsou lidi, kteří během pár měsíců či let mají ovlivňovat životy docela velkého množství lidí, upřímně, já bych většině z nich své dítě nesvěřila. Pro mě je to laxnost, osobní nezodpovědnost, nemoudrost. Jsou to lidé, kteří skončí často u toho, co jim ten učitel řekne a dále se nezajímají. To mi asi vadí.

**Jaký si myslíš, že je přístup učitelů ke studentům?**

Tady se to zevšeobecnit vůbec nedá. Tady jsou tak velké rozdíly. Učitelé, se kterými se setkáváme v rámci 1 až 2 předmětů, tam bych řekla, že je to takový nezájem. Odzkouší, zapíše do indexu. Většina z nich si nás nepamatuje. Tam asi není nějaké velké ovlivnění studentů, ale asi to zase není nějaká zvláštní šikana, že by studenty chtěli nějak trápit. Pak jsou učitelé, se kterými se setkáváme více. Tam jde o toho studenta. Já mám zkušenost, že mně si hodně učitelů dost pamatuje. Tím, že si mě pamatují, mě můžou více ovlivnit – co potřebuju, dokážu se jich více zeptat, více spolu komunikujeme, ale zase si nemyslím, že je to nějaké pravidlo. Ale myslím si, že spousta studentů dokáže projít fakultou, aniž by nějak zasáhli do jejich profesního rozvoje. Což vlastně ani nevím, jestli je dobře nebo špatně. Ale jak říkám, mnoho učitelů si mě pomatuje a zdravíme se i po několika letech, komunikujeme spolu. Takže do mého života zasáhli, ale nemyslím si, že to je pravidlo.

### **Můžeš říct něco k didaktikám / metodikám? Vnímáš je kvalitně? Použitelně do praxe?**

Většina didaktik funguje tak, že probíhá nějaký seminář a pak nějaká praxe. Na praxi se více nebo méně učí, samostatně nebo ve dvojici, podle toho, jak dobře je to zařízené a následuje rozbor. Rozbor je většinou dost nudný, nikoho to nebaví, učitelé vás chválí, žádná konstruktivní kritika, žádné moc velké konkrétní věci, jsou to učitelé, kteří neznají ani vás ani třídu, takže vám nikdo z nich nic moc neřekne. Mně to přišlo dost nijaké. Ale jak říkám, já jsem dost náročná. Moje požadavky na praxi a didaktiku splnila až závěrečná praxe. Poprvé jsem dostala zpětnou vazbu, která mi k něčemu byla. Většina učitelů vám sice poskytne nějaké věci, něco vám řekne, ale vám to nic moc neřekne. Studenti mají tendenci se mezi sebou chválit, což je sice hezké, ale člověka to moc nikam neposune. Překvapilo mě, že většina reflexí, které jsou studentům dávány, se váže na jejich – líbilo se mi, jak jsi zareagovala na to dítě, líbilo se mi, jak zadáváš instrukce, jak jsi vymyslela tu aktivitu...ale až teď, v pátém ročníku jsem přišla na to díky učiteli, který vede moji souvislou praxi, přišla na to, že my vlastně vůbec nejsme centrem zájmu. Centrem zájmu jsou tam ty děti. To znamená, že naše reflexe by se neměla soustředit na to, co učitel udělá, ale jaký výsledek to má na ty děti. Co děti dělají, co se naučily. A to pro mě byl zvrat až teď v pátém ročníku. Proto říkám, že pro mě většina těch praxí neměla smysl, protože se soustředila na mě a vůbec na tu třídu. Ale přitom ty děti jsou tam ty lidičky, kvůli kterým my tam jsme, a na které by se měl ten náš zájem soustřeďovat. Jak říkám, většina těch didaktik nás vůbec neprovedla všema úskalími, které budeme dělat. Kromě didaktiky rozvoje prvopočátečního psaní, tam jsme se věnovali konkrétnímu oboru, ale jinak - nikdo nám neřekl, jak se správně učí zájmena, nebo jak seznamovat děti s živou přírodou, jak se učí sčítat...tohle po těch letech vůbec nevím. Škola asi nějaký smysl má, záleží na každém, co si vybere. Já jsem si vybrala možnost kladení otázek. Mně osobně tohle nestačí, ale věřím tomu, že jsou lidi, kterým tohle bude stačit a jsou rodiče i děti, kterým tohle bude vyhovovat, ale to je taková ta průměrnost.

### **Máš pocit, že ses toho tady naučila tolik, že jsi schopná jít od září učit? Ve smyslu obsahovém, didaktickém?**

Tohle je příprava na povolání. Není to povolání. Můžeme si myslet, co nás asi tak čeká, někteří se k tomu blíže nebo méně přiblížíme. Ale s realitou s námi nikdo do styku nepřišel. Myslím si, že sebelepší systém člověka nedokáže připravit. I kdyby ho sebevíc vybavil didaktickými dovednostmi, obsahovými znalostmi – já, i když si myslím, že je mám dobré – tak pořád bojuji s mírou zodpovědnosti, která na člověka dopadne. A to je něco, co si myslím, že na to žádná škola nedokáže připravit. S tím se člověk nějak smíří a naučí bojovat až v praxi. Ale myslím si, že asi jsme schopni si stoupnout před třídu a něco ty děti naučit.

### **Chceš říct něco sama od sebe?**

Myslím si, že to bylo dostatečně vyčerpávající. (smích)

### **Jak rodiče vnímají to, že studuješ na pjdáku?**

Už se s tím smířili. (smích)

### **Takže očekávali něco více prestižního?**

Nevím jak teď, ale maminka s tím na začátku měla velké problémy, ale protože jsem studovala ještě andragogiku, byla spokojená...ale když zjistila, že v národních srovnávacích zkouškách mám percentil, abych se dostala na právnickou fakultu, tak moje přesvědčení dělat učitelku jí úplně nenadchlo, což já asi chápu (smích).

**Skvělý, moc díky za rozhovor.**

## Rozhovor se studentem 6. ročníku na PedF UK

### Odkud jsi?

Narodil jsem se v Praze a bydlel zde asi do 10 let, 5. třídu jsem chodil ve vesničce ve Šluknovském výběžku, přešel na gymnázium a pak opět zpátky do Prahy.

### Co jsi studoval předtím, než jsi začal studovat na PedF?

Byla to jaderná fyzika, kde jsem to po roce ukončil, protože mě to nenaplňovalo.

### Proč jsi šel sem na fakultu? A proč tento obor?

Chtěl jsem zůstat v Praze a rozhodl jsem se, že chci dělat pedagogiku. V té době mě čím dál více naplňovala práce s dětmi, nepřemýšlel jsem nad jinou univerzitou. A když jsem přemýšlel, co by mě mohlo bavit nejvíc, říkal jsem si, že by to mohl být první stupeň. Časem se ukázalo, že je to trochu mylné, ale to se ukázalo až časem.

### Naplnilo studium tvé představy, pokud jsi nějaké měl?

Je pravda, že jsem úplně nepřemýšlel o tom, co mě čeká. To já tak v životě dělám. Moc nepřemýšlím nad tím, co se mi stane, jaké to bude. Nějaké to bude. Myslím si, že jsem poměrně flexibilní, a že se buď s tím smírím nebo vyrovnám. Nebyl jsem překvapený, protože jsem od toho úplně nic nečekal.

Spíše mi přišlo, že jsme se do školy příliš nepodívali. Na druhou stranu si říkám, že teorii se do nás snažili nacpat, praxi nám stejně pořádně nemůžou dát, a když v té škole strávíme zbytek života, tak to možná není tak nutné.

### Je nějaký předmět, který tě nadchl? Že víš, že to využiješ pro praxi?

Celkový koncept matematiky mě velmi nadchnul. Je to v zásadě jedna z mála věcí, která mě na této škole drží, abych to vůbec dodělal. To je pro mě hodně smysluplná věc.

**Protože jsi zmiňoval, že jsi studoval na jaderné fyzice, tak matematice asi rozumíš. Proč ti to přijde smysluplné? Znáš mnoho lidí, kteří si na tento přístup stěžují, že jim to připadá nepoužitelné, není na to čas ve škole, že takhle se učí jen na 7 % škol a tu matematiku, kterou učí na normálních školách, vůbec nezažijeme.**

Mně to nadchlo. Já jsem zjistil, že je to přesně to, jak jsem doučoval své žáčky já. Takhle konstruktivně. Chtěl jsem, aby danou věc / problematiku pochopili, vyzkoušeli si to, měli zažité představy, vlastní zkušenost. Proto mě to nadchlo. Věřím na druhou stranu, že to nemusí každému sedět, protože je to podstatně náročnější výuka na přípravu než ta klasická cvičení, na která jsme byli zvyklí z našich let. To určitě. Učitelky, učitelé, kteří si tamtím prošli a mají teď učit něco jiného, tak se jim to nelíbí. Je to něco nového a to je vždycky problém to vnést do praxe.

### Uměl bys ještě blíže popsat, v čem vidíš smysluplnost v matematice prof. Hejného?

Když někomu řeknu, že obsah čtverce se počítá  $a^2$ , spočítáme si pak deset příkladů, tak je 99% šance, že to nejpozději do půl roku všichni zapomenou. Ale když věnujeme nějaký čas tomu, jak to funguje, proč to tak je, věřím, že ta zkušenost v dětech zůstane natolik zakořeněná, že si sice nebudou pamatovat všechny

vzorečky, ale protože tomu rozumí, tak si je jednoduše vybaví nebo k nim jednoduše dojdou znovu. Když si je někde přečtou, budou vědět, jo, to je ono. To já přece vím.

#### **Jak se díváš na dítě? Kdo je pro tebe dítě?**

Já učím teď v páté třídě, to jsou určitě děti. Na druhém stupni to jsou také ještě děti, na SŠ se to už asi láme. Dítě je zkrátka ten člověk, který si ještě zdaleka neuvědomuje zodpovědnost a v zásadě souhlasím s tím, že v dětství končí tehdy, když si člověk uvědomí svoji smrtelnost. Pokud nad tímto nezačnu, jsem ještě dítě.

#### **Jak by podle tebe měl vypadat ideální učitel?**

Ideální učitel musí být hlavně takový člověk, který rád učí a je sám se sebou a svojí prací spokojen. Můžu mít 2 učitele, kteří toto splňují a jsou z mého hlediska ideálními učiteli, přestože každý z nich má úplně jiný styl a je do velké míry jiný, ale pokud on sám je se sebou spokojen a dokáže naplnit cíle, které si vytyčí, je to ideální učitel.

#### **Co si myslíš, že je úkolem učitele?**

Připravit žáka na vyšší stupeň studia. Utopistickým cílem je, aby ho připravil na to, co ho potká. Třeba já, abych připravil děti na to, co je potká na druhém stupni. Určitě není cílem do nich nadrtit veškerou historii lidstva, ale aby si uměli poradit za každé situace.

#### **Vyhovuje ti, jakým způsobem zde probíhá examinace během studia? Z, KZ, ZK?**

Popravdě nevím, jak to dělat jinak. Nevím, jestli jinde ve světě existuje jiný systém. Já jsem se s tím vyrovnal, smířil se s ním. Snažím se to naplňovat. Pravdou je, že mě to nemotivuje k lepším výsledkům, stačí mi, abych to měl splněné. Ale to si myslím, že není chyba systému, ale moje chyba.

#### **Tys to řekl, že jsi o tom nikdy nepřemýšlel, jestli by to šlo i jinak, ale myslíš si, že je v silách učitele vidět - protože ty máš velké zkušenosti s prací s dětmi – myslíš si, že je možné, aby učitel viděl, jestli ten žák se vyvíjí, jestli tomu porozuměl? Potřebuje učitel k tomu tu zkoušku?**

Já velké zkušenosti mám, ale mám velké zkušenosti v individuální výuce. Když jsem v místnosti já a ten žák, pak si myslím, že jsem schopen to uhlídat. Pak si myslím, že to není v silách učitele, aby si to dokázal všechno ohlídat. Třeba ta zkouška nebo písemka nemusí být jenom zpětná vazba pro toho žáka, ale měla by to být zpětná vazba pro toho učitele a nemusí to být vždycky jenom demotivující pro ty žáčky, že dostali špatnou známku. Když má tým špatné výsledky, mění se trenér a ne žáci.

#### **Co by jsi změnil? Co by mohlo fungovat lépe?**

Mně osobně velmi nevyhovuje ten koncept našeho oboru. V našem oboru je ten jev, že máme strašně moc kreditů za pidi předměty. Na jiných školách mi přijde, že je pár předmětů, na které se ten student dokáže připravit a nadchnout se pro to. Podle mě není v silách studenta, aby se nadchnul pro 10 předmětů najednou. To je věc, se kterou jsem vždycky bojoval a měl jsem problém, abych měl všechno odškrtané. Předmětů bylo moc. Některé byly nedůležité. Například povinnost mít nepovinné předměty je zcestná. Pak nevím, proč je to nepovinný předmět, když ho musím absolvovat, abych měl dostatek předmětů. Píle a svědomitost studenta, která je třeba u mě dost nízká, a ještě ji musím rozkouskovat do několika předmětů. Nevím, jestli to jde udělat lépe. Ale řekl bych, že ano.

**Ještě ve smyslu výchov - my jako učitelé na prvním stupni bychom měli být velmi všestranní. Myslíš si, že ta koncepce je nastavená tak, že nás v tom podporuje? Měli bychom být schopni učit TV, VV, HV. Je tomu věnován dostatečný čas ve smyslu využitelnosti do praxe?**

Pokud budu mít specializaci TV, jsem asi schopen učit dobře Tv. Pokud mám za sebou tu či jinou specializaci, výchovu, budu to asi umět. Ale tím, že mám i spoustu jiných předmětů, jsem schopen je poměrně dobře od-učit. Nebude to mít pro děti tak velký přínos, jako kdybych tu specializaci měl a byl by to můj život, ale jsem schopen to od-učit.

**Ty říkáš slovo od-učit.**

Je v tom schováno to, co si myslíš. Splním si to a mám z toho jakž takž dobrý pocit, ale nejsem z toho nadšený.

**Co by ti pomohlo k tomu, aby se tohle změnilo?**

Já si myslím, že tohle nejde. Nemyslím si, že existují lidé, kteří dokáží obsáhnout všechny výchovy velmi, velmi kvalitně. Aby dokázali být nadšení z každé výchovy, kterou učí. Proto si myslím, že by prospělo (a na hodně školách to podle mě je), že ty výchovy učí specialista. Já třeba vím sám za sebe, že hv jsem netknutý a bojoval jsem s ní po celé studium, od začátku až do konce. Teď, když bych šel učit, dělal bych všechno proto, abych se jí vyhnul, protože za to ty děti nemůžou.

**Je to proto, že bys hudební výchovu neměl rád nebo k ní neměl vztah?**

Rozhodně, nemám k ní vztah, neumím hrát na hudební nástroje, neumím zpívat, nerad zpívám a já si myslím, že tenhle svůj vztah bych předal dětem.

**Ten vztah, jaký ty máš k hv je neměnný? Je to od zš a prostě to tak je? Nebo ve chvíli, kdyby byl prostor mít té hv víc, zpívat, učit se ty věci, dělat něco společně. Nebo to vnímáš u sebe jako konečnou?**

Já jsem přesvědčen o tom, že se to už nezmění. Já jsem o tom téměř přesvědčen. Více méně mohu říci, že hudební výchova je na prvním stupni snad jediná věc, která by mě nebavila učit. S ostatním nemám problém a spoustu z toho učím moc rád. Ale je to hrozně individuální.

**Máš pocit, že máme dostatek praxí? Jakou formu by praxe měly mít? A co by tobě vyhovovalo jako studentovi, aby praxe naplnila potřebu, kterou máš?**

Já si myslím, že praxí máme dost. Mně osobně vyhovovalo, že ty praxe byly cílené na nějakou hodinu. Bylo to součástí dané didaktiky. Je to přesně to, o čem mluvím. Teď se zaměřím na výuku matematiky např. Ale myslím si, že to je individuální a nemusí to sedět každému. To, co jsem za 6 let strávil na praxích během studia, tak myslím, že by jsem za 2 měsíce ve škole zvládnul totéž a dá mi to mnohem více. Doženu to velmi rychle. Stejně není v lidských silách nás připravit na všechno. Učitel musí být člověk, který se od přírody musí vypořádat duchapřítomně s překvapivými situacemi, které ve škole jsou. Stejně jako nejde vojáky připravit na všechno v bitvě. Co bych na druhou stranu hodnotil negativně je, že mi silně nevyhovovalo to, že se jedna hodina učila ve 2-3lidech. Přišlo mi to špatně, protože si člověk vůbec nedokázal představit, co to znamená učit si sám vlastní hodinu.

**Zmínil jsi, že až nastoupíš do praxe, budeš jí mít za 2 měsíce více, než za celou dobu studia? Myslíš si, že by bylo smysluplnější, kdybychom byli na nějaké praxi třeba 3 týdny?**

Rozdíl by to byl asi radikální, to by asi stálo za zkoušku. Kdyby to bylo takhle často, odpadl by strach. U svých spolužáků, kolegů jsem viděl hrozný strach. Tímhle tím by se to otupělo. Během těch odborných seminářů by se diskutovalo věcně, protože by měli už nějaké zkušenosti. Když jsme měli nějaký seminář a o něčem se tam bavili, nejčastěji to byli ti, kteří už někde na škole učí. Asi by to bylo náročnější, ale proč ne. Možná by to třeba bylo fajn. Ale to nevím. Pořád si stojím za tím, že mi vyhovovalo, když praxe byly cíleny na jednu konkrétní hodinu.

**Má to důvod, proč ti to vyhovovalo? Kdybychom tam byli třeba 3 týdny, jak je to teď, že by se nedaly pojmout ty jednotlivé předměty?**

Jo, přesně tak. Je toho hrozně moc. Ta týdenní praxe by byla dobrá tak akorát k osobnostnímu rozvoji, ale asi by tolik nedala, co se týče té odbornosti.

**Co je smyslem té praxe? Co očekáváš od té praxe? Co jsi u té praxe sledoval?**

Když jsme měli třeba matematiku, věděl jsem, teď se budu soustředit pouze na matematiku. Jak přemýšlet, jak přemýšlejí ty děti. Hlídal jsem si pouze tu matematiku. Teď si myslím, že už mám nějaké povědomí. Kdybych byl ve 2. ročníku ve škole, každou hodinu by se mi střídala témata a já bych se nedokázal soustředit na tu jednu věc a dělal bych to částečně. A když dělám spoustu věcí na 10%, tak nedělám vlastně nic.

**To mě přivádí k úvaze, myslíš si, že je vhodné, že děti mají tolik předmětů, které se střídají tak rychle za ten den?**

To je otázka. Jsou školy, kde se třeba týden nebo 14 dní jede jeden předmět a pak zase něco jiného, nevím, jaké to má výsledky, nemám to načtené. Na druhou stranu si myslím, že děti jsou zvyklé rychle střídát činnosti. Aby se nenudily. Zase v rámci jedné hodiny je potřeba činnosti velmi střídát, aby se to měnilo a bylo to pestré. Asi to podle mě má svůj smysl a význam, hodnotím to kladně.

**Když jsi na té praxi, co sleduješ, když ten učitel učí? Na co se zaměřuješ?**

Asi mě hodně zajímá, když nastane nějaká zajímavá situace, jak si s tím ten dotyčný učitel poradí. Takhle sbírám zkušenosti. Mám chuť nad tím přemýšlet, jak bych to řešil já. Buď bych to řešil úplně jinak, pak mám chuť se zeptat toho daného učitele, zjistím, aha, on má vlastně pravdu, v tu chvíli mě to hodně zasáhne a pak mě to žene dál. Není pro mě zase až tak důležité to, jaké informace předává, ale způsob, jakým je předává.

Když jsem mluvil o odborných praxích, je to období 2-4.roč, sbíráme informace pro sebe. Nejdříve jsme se to museli naučit my, až pak jsme se učili, jak to učit. To, o čem jsem mluvil před chvílí, je něco, na co se zaměřuji hlavně teď na těchto souvislých praxích – na situace.

**Je pro tebe čitelné, jaké oblasti předmětů jsme zde měli?**

Pro mě osobně je sama za sebe skupina předmětů v matematice. Už k ní nic pořádně nepatří. Je to o způsobu myšlení, není to jen o informacích, které předáváme dětem, ale o způsobu myšlení. Je tam hodně konstruktivismu. Pak je samozřejmě čeština s literaturou, zvláště literatura mě hodně nadchla. To byl druhý nejzajímavější moment, když jsem zjistil, že jde učit něco jinak, než jsem si myslel. Dr. Hausenblas mě velmi zaujal a nadchnul. Když už jsem u té češtiny – souborná zkouška češtiny je poměrně náročná věc, ale myslím si, že to je dobře - i když drtivou většinu znalostí nevyužiji přímo v praxi, ale myslím si, že



by učitel na prvním stupni měl být odborníkem na český jazyk. Možná si protiřečím. I když to možná byly zbytečné informace pro praxi, cítím, že je důležité, abych to vzdal. Pak tam byla skupinka přírodověda, vlastivěda. To je věc, kterou si myslím, že je zbytečné to učit na fakultě, protože si myslím, že stejně si z toho člověk velmi málo zapamatuje v tom sledu, v jakém je to zde učeno. Když už člověk chce učit na prvním stupni, musí mít sám o sobě touhu a potřebu se vzdělávat v těchto oborech. A tak jako tak se na tyto hodiny musí připravovat a postupně se bude vzdělávat. Proto si myslím, že jsou to naprosto zbytečné předměty, které bych vyškrtl, já si teď vůbec nic nepamatuji, i přestože jsem se naučil nazpaměť celý atlas rostlin a zvířat, i přestože jsem to ke zkoušce uměl. Tyto předměty mi tam nesedí, vyškrtl bych je, zabere to spoustu času, kterou bych mohl věnovat jinam.

#### **A didaktika těchto předmětů?**

Nene, ta tam podle mě patří. Myslím si, že by se to dalo říct dopředu, o jakém tématu se budeme bavit, o to to může být více přínosné.

A pak jsou výchovy, v dnešní době podle mě nejde, aby učitel byl renesanční člověk, který všechno obsáhne. Měl by mít asi povědomí o všem, ale asi ne na moc vysoké úrovni. Pro mě je důležité, aby na každé škole byl odborník na výtvarku, odborník na hv, velmi to usnadní spoustu práce kantorům a mohou se odprostit od hudební výchovy a zaměřovat svoji práci a přípravu někam jinam. A ten specialista se zaměřuje jenom na tyto hodiny, které ho baví, a navzájem si takto vypomáhají a fungují tam jako tým.

#### **A co ta oblast pedagogicko-psychologických předmětů? Bylo to pro tebe smysluplné? Třeba formou, kterou se učila vývojová psychologie? Máš pocit, že víš něco o vývoji dítěte?**

Ne. Vůbec. Když se mluvilo o pedagogice obecně, tak mi to nedalo zdaleka tolik, jako když se mluvilo o pedagogice v daném předmětu. Přejde mi, že se každý předmět učí trochu jinak a je zbytečné si o tom povídat obecně. Tohle bych tam rozhodně nepotřeboval.

#### **Těď to myslíš tak, že nevhodná byla forma, jakou se to učilo?**

Mně osobně to nic nedalo. Psychologie, obecné pedagogiky, historie pedagogiky, mě to nijak zvlášť neovlivnilo, neměl jsem chuť nad tím přemýšlet. Pak mě nejvíce oslovily odborníci v daných předmětech.

#### **A to, že tě to neoslovilo, přikládáš čemu? Že by tě ta oblast nezajímala?**

Protože se tam mluvilo velmi obecně. A já potřebuju, když cokoli řeším, potřebuju konkrétní příklady, abych si to dokázal v hlavně spojit a měl tam hlavní zkušenost. Když se mluví o něčem obecně, já si to nepředstavím, nezapamatuji si to a je to pro mě ztracený čas.

#### **Jak máš pocit, že se zde na fakultě podporuje osobnostní rozvoj studentů? Vnímáš to tak, že jsou zde předměty, které ze své podstaty podporují studentův rozvoj?**

Já mám problém, že nevím, co si mám představit pod osobnostním rozvojem. Je to to, že mě dr. Hausenlas velmi oslovil a mám chuť učit literaturu jinak, než jsem se učil nebo jestli to, že mě oslovila matematika prof. Hejného a mám ji chuť učit podle tohoto, pak ano. Bylo tu pár momentů, které mě velmi oslovily a rozvíjí mě nějak. Těch momentů bylo pár a nevím, jestli je tohle přesně osobnostní rozvoj učitele.

**No...Ne ve smyslu rozvoje učitelských schopností, ale nás jako člověka.**

Já zastávám názor, že nás lidi často ovlivňují lidé. To, co dělají lidé kolem nás, nás osloví. Buď pozitivně nebo negativně. A dokud na této fakultě bude dostatek osobností, které svým charismatem a svými schopnostmi dokážou oslovit studenty, pak věřím, že fakulta nám něco dá i jako lidem. Pokud to bude pouhé přenášení informací, na mě to nezanechá velký vliv. Mám pocit, možná stejný, že na prstech dvou rukou bych mohl spočítat, kolik lidí mě poznamenalo natolik, že by mě inspirovali nebo mě ovlivnili, že jsem měl potřebu se změnit kvůli tomu nebo díky tomu, jací jsou.

**Máš pocit, že na fakultě je těch lidí dostatek? Vím, že se potkáme jen s určitým spektrem.**

Mám pocit, že na fakultě, co se týče kantorů, je tam větší procento lidí, než lidí v běžné populaci. Že mám větší pravděpodobnost, že narazím na osobnost, se kterou strávit nějaký čas, než na ulici. Nejsou to všichni, ale je jich dost.

**Dokážeš si představit, že by ten rozvoj nás jako bytosti mohl být i skrze něco jiného než skrze jiného člověka?**

Samozřejmě skrze události a zážitky, úspěchy, naplněné cíle. Věřím, že praxe nás mohou pozitivně i negativně ovlivnit.

**Myslíš si, že by existovaly i předměty, které to samy o sobě podporují?**

Pokud ano, tak to na mě působilo vždy velmi nuceně a uměle.

**Konkrétně?**

Třeba v dramaťáku, když se mi někdo snaží vnutit nějaký názor. Já jsem vůči tomu imunní, když mi někdo něco nutí.

**Přístup nás studentů ke studentu, uměl bys to zobecnit?**

Ne, to nejde. Ten přístup je tak jiný. Když bych to měl zobecnit, což bych opravdu nerad, myslím si, že přístup nás studentů je jako nemotivovaný. Teď je otázka, jestli jsme rezistentní vůči motivaci nebo za to může systém.

**Jak vnímáš přístup učitelů ke studentům? Podpůrný? Nebo není prostor pro navázání vztahu?**

Obecně mám zkušenost, že pokud já sám chci navázat nějaký bližší vztah s nějakým kantorem, tak to prakticky skoro bez výjimky šlo. Pokud já osobně chci, tak to nenegují.

**Můžeš říct něco k didaktikám, metodikám jednotlivých předmětů? Vnímáš je použitelně v rámci praxe? Dokážeš si představit, že od září budeš děti učit číst a psát, jednoduše řečeno, že budeš vědět, co máš dělat?**

Tak to rozhodně nevím, necítím se úplně připraven. Myslím, že to ani nejde. Rozhodně budu spoustu věcí improvizovat a řešit za pochodu. To je denní chleba učitele...nemůžu tam přijít naprosto plně připraven. Obecně na této škole mám pocit, že nám je vždy předkládán jeden způsob a nemohu si v zásadě vybrat. Alespoň takhle jsem to vždycky cítil. Učte to takhle, je to dobrý, je to vyzkoušený, tak to takhle uče.

**Když to takhle někdo řekl – vnímal jsi to tak, že to je prověřené praxí, nebo že to je teorie vymyšlená s přáním použít ji do praxe?**

Cítil jsem z toho, že to je z praxe. Že to není vymyšlené den předem jako nápad. To ne. Že to je vyzkoušené, ale přišlo mi, že jsme nedostávali možnost vyzkoušet i něco jiného. Když bych dal příklad, matematika prof. Hejného mi přišla supr, mně to sedlo. Ale věřím, že spoustě spolužačkám to sednout nemuselo. Většinou, když jdou učit, tak se s tím ani nepotkají, protože na to třeba nejsou učebnice. A učit frausovskou matematiku bez té učebnice není rozhodně jednoduché. Jde to, ale je to hodně složitá věc. Říkám si, že ty didaktiky zkuste takhle a takhle – to se mi líbí. To je logické, učil to jeden člověk, kterému přijde to něco nejlepší. Ale tak si říkám, jestli by nebylo lepší, aby didaktiku učili různí lidé – respektive oni ji učí – ale abych nakoukl do různých úhlů pohledu. Ale tím by to bylo zase náročnější na čas, který by se ale dal zase najít v jiných předmětech, které nebyly tak zásadní.

Vím, že jsem měl pocit, že nemám možnost výběru, a že je mi předkládáno nějaké dogma, a že ani nemám, s čím to srovnat. Co bylo zajímavé, měl jsem seminář, který se týkal jiných škol, které mají jiné učební styly, waldorf nebo jiné, které to učí zkrátka jinak nebo dobře, ale to byla jen malá ochutnávka.

**Takže to vnímáš jako nedostatečné? Je pravdou, že fakultu opouštíme s tím, že nevíme, jak by to mohlo být i jinak?**

Já si myslím, že učitele je potřeba vyrábět rychle, jako na běžícím páse a proto práce ve stylu – vyber si nějakou ze tří možností, která se ti líbí, to všechno zabírá čas a trvá to dlouho. A pokud je obecně přijímáno, že tohle je úspěšná možnost, tohle se nauč, pak až budeš v praxi, vzdělávej se sám. Je v úvazkách potřeba vycvičit ty učitele rychle, aby dokázali nahrazovat starší kantory ve škole. Všechno má svoje pro a proti.

Asi bych byl rád, kdyby mi někdo ukázal i jiné směry, abych si mohl vybrat, protože...mohl by to být i ten, který mi podsouvají, ale věděl bych, proč je to dobré. Více bych si za tím stál, více bych tomu věřil.

**Chtěl bys něco říct sám od sebe, na co jsem se vůbec nezeptala?**

Za těch 6 let studia jsem získal averzi na 2 slova. Reflexe a portfolio. Neustále mě někdo nutil dělat portfolia, přestože jsem člověk, který se nevrací zpátky. Přestože jsem si pár portfolií musel vyrobit, následně jsem je zase nějak zničil, protože vím, že se k nim nevrátím. Něco mě osloví, zaujme, nějaká událost, v tu chvíli se změním a jedu dál. Nepotřebuji se vracet k nějakým portfoliím. Portfolia, která jsou plná všemožných reflexí, k tomu já se nevracím. A reflexe, které my jsme se snažili psát sami na sebe a na ostatní, mi přišlo, že zabraly hrozně moc času, který nebyl dostatečně využit. Je dost pravděpodobné, že jsem to nepochopil a neuvědomuji si význam reflexí. Já jsem to za těch 6 let neviděl.

**Dá se říct, jestli jsi zažil nějakou zpětnou vazbu, která by tě posunula dál? Z pohledu kantora, z praxe?**

Ano, to určitě. Proto pro mě byly klíčové rozbor po té hodině. Neměl jsem potřebu to pak ještě nějak sepisovat. Rozbor po hodině pro mě byl naprosto dostatečný.

**Takže narážíš na reflexe v písemné podobě?**

Ano. Jinak samozřejmě povídat si potom po hodině, to je strašně důležitá věc.

**A portfolia – co si pod tím představuješ?**

Čurbes všeho možného, příprav, reflexí od všech ostatních, všemožných věcí...já věřím, že si to někdo dává rád dohromady, já takový typ nejsem. Vadí mi, že mě do toho někdo nutí násilím. Ale jak říkám, musel jsem se vždycky nějak přizpůsobit.

**Jak vnímají rodiče to, že studuješ na pajdáků?**

Já myslím, že pozitivně, že je to užitečná činnost, která má smysl a vytváří hodnoty. To je to, co dělá lidstvo lidstvem, že se učí od druhých. Jedna ze základních věcí je, že se množíme a něco předáváme dalším pokolením. A je to hrozná zodpovědnost. A jací jsou učitelé, taková je pak další generace.

**Jaké máš ty sám vzpomínky na školu na prvním stupni?**

Já měl náročný 1. stupeň, vystřídal jsem 3 školy. Zajímavé bylo to, že jsem byl v páté třídě na vesnické škole, předtím 4 roky v Praze na 2 školách. Velký rozdíl ve spolužácích, co si tak vzpomínám. Matně si vzpomínám na pár věcí..

**Je něco, co tě ovlivnilo z té doby, co si pomatuješ do teď?**

Že jsem si uvědomil, že nejsem hloupej kluk a vzbudilo to ve mně zdravé sebevědomí, že jsem to o sobě věděl. Asi jsem úplně nevyužil dneska svůj potenciál. Za to, jaký jsem, může do určité míry první stupeň, ale asi to nedokážu pojmenovat.

**Moc děkuju za rozhovor.**

### Příloha 3 – Výsledky analýzy rozhovorů metodou otevřeného kódování

#### Freie Hochschule Stuttgart

Kategorie	Kódy
<b>Impulz pro studium na FHS</b>	Práce s dětmi v Africe – myšlenka na učitelské povolání.
	Chci být učitel.
	Touha učit.
	Chtěla sociální oblast – zaujalo jí z vyprávění studium na FHS.
	Chci učit, potřeba alternativy, Vnitřní spojení s ideami waldorfské pedagogiky.
<b>Očekávání od studia</b>	Vysoká očekávání, protože jsem chodila do WŠ.
	Ano – po předchozím studiu ročního semináře v Norimberku – hodně anthroposofické, umělecké, více tlaku
	Nekonkrétní očekávání.
	Žádná očekávání.
<b>Naplnění očekávání</b>	Pro mě málo anthroposofické.
<b>Srovnání klasické uni / FHS</b>	Klasické - nepřipraví do reálného světa, hodně teoretické a málo propojené s reálnými situacemi FHS – velmi konkrétní, všichni profesori učili min.8let na školách.
<b>Co jsem se naučil</b>	WP je slučitelná s mojí kulturou /Peru.
<b>Co mi chybí</b>	Větší tlak
<b>Co mě ovlivnilo během studia</b>	Všeobecná nauka o člověku.
<b>Co mě překvapilo během studia</b>	Nejsou testy, zkoušky.
<b>Pohled na dítě</b>	Má mnoho talentů a vloh, které si už přináší s sebou.
	Každý den jinými lidmi.
	Každý den se něčemu učí.
	Někdo, od koho se já můžu učit.
	Každé je obrovsky odlišné.
	Dítě jako dar z budoucnosti.
	Přináší nové věci do světa.
	Lidská bytost, která se chce rozvíjet v tělesném, duševním i duchovním.
	Vnímání dítěte jako lidské bytosti.
	Otevřenost.
	Přináší si moudrost, spirituální znalosti.
	Absorbuje všechno z okolí.
	Je s okolím v jednotě.
	Dítě je velmi speciální.

<b>Ideální učitel</b>	Inspirativní.
	Humorný.
	Energetický.
	Flexibilní.
	Spontánní.
	Kompetentní ve svém předmětu.
	Týmový hráč.
<b>Ideální učitel</b>	Propojuje věci zvenčí.
	Je rozšířením rodičů.
	Umět vidět skrze perspektivu dítěte.
	Je několika lidmi zároveň – terapeut, pedagog, odborník, psycholog.
	Má vlastní zájem.
	Myslí svobodně, nenásleduje něčí dogma, ale poslouchá svůj vnitřní hlas.
	„Myslí zvenku krabice“.
	Najde si svoji vlastní metodu.
	Mít nějaký svůj cíl.
	Sám sebe rozvíjí a učí.
	Umělecky utváří výuku.
	Vnímavý k potřebám dětí.
	Zájem o svět.
	Umět se adaptovat na různé druhy situací.
	Znát děti.
	Být vřelý a srdečný člověk.
	Potkat se s dětmi na osobní rovině.
	Neměl by si myslet, že je ideální.
	Umět vidět věci nově.
	Učit pokaždé nově.
	Cítit a dívat se, co je dobré pro děti.
<b>Učitelův úkol</b>	Poodkrýt, co s sebou dítě přináší.
	Být empatický.
	Aby dítě ze své intuice vědělo, co má dělat.
	Probudit v dítěti zájem.
	Aby mohlo využít své talenty.
	Podpořit je v rozvoji toho, s čím už přicházejí.
	Klást si otázky, co kdy dítě potřebuje.
	Mezilidský vztah učitel-žák.
	Hledání vhodné formy pro děti pro práci s konkrétní učební látkou.
	Vychovávat a vzdělávat člověka nezávisle na kulturních, společenských a politických okolnostech.
	Vychovávat člověka.
	Pomoci dítěti dospět, jak to dítě chce.
	Podněcovat děti v tom, co chtějí vědět.
	Tvaruje biografii dítěte.
	Zprostředkovává poznatky.

	Utvářet to obsahové pro děti.
<b>Odbornost dostatečná</b>	V oboru angličtina určitě ano
	V 5.roč ano.
	Ve 3.roč ještě ne.
<b>Examinace během studia</b>	Vše, co souvisí s rozvojem osobnosti, se nedá testovat.
	Je vidět, jestli v sobě rozvíjíme potřebné kvality.
	Umění se nedá známkovat.
	Známkováním nelze zjistit ten klíčový aspekt toho, co ses naučil.
<b>Hodnocení studia</b>	Smyslem studia na FHS je zvnitřnění znalostí.
	Důležitost divadla ve studiu učitelství (poznání svých limitů, strachů, schopností).
	Velký rozvoj skrze umění vnímám.
	FHS je aktivní v reflektování vlastního systému.
	Hodiny jsou skvělé, zajímavé.
	Hodně diskuzí.
	Není důležité, kdo co řekl, ale jak já tomu rozumím a jak já jsem schopen tuto myšlenku následovat? Vlastní činnost.
	V začátku jsem postrádala tlak, ale teď vidím, že to musím dělat pro sebe.
	Často si tu ztěžujeme, ale věci tu jsou dobré, výjimečné, je to unikátní v něčem.
	Nemohla bych si představit lepší místo pro studium..
<b>Co změnit</b>	Chybí zkoušky.
	Chybí volba předmětů – např.volitelně mít umění. (když jsem měla eurytmii na WŠ, třeba něco jiného)
	Jsmo nedostatečně zatěžováni.
	Více seminárních prací.
	Více přísnosti.
	Více sebereflektování.
	Více spolupráce ve spoluutváření kurikula pro studenty.
	Více kontaktu s vnějším světem.
	Jít více do hloubky v jednotlivých předmětech.
	Více pracovat s anthroposofickými myšlenkami.
	Více učení se samotnému předmětu.
	Možná až příliš umění na úkor kognitivních předmětů.
	Lepší organizace studia.
<b>Praxe v 1. roce</b>	Léčebně-pedagogické praktikum
<b>Praxe v 2. roce</b>	Aj – nemá praxi, ruční práce 2 praktika, tělocvik 2 praktika, umění – nemají praxi
<b>Praxe v 3. roce</b>	2 praktika (doprovázení třídního učitele, kolegium, slavnosti)
<b>Praxe v 4. roce</b>	2 praxe
<b>Praxe v 5. roce</b>	1 praxe
<b>Osobnostní rozvoj studentů</b>	Nesnaží se tě nasměrovat konkrétním směrem, ale podpořit tě v hledání své cesty (já dokážu poznat, co je pro mě správné jako další krok)

	Cítím velkou podporu ve všem od FHS
	Umělecké předměty mě podporují v os.rozvoji – setkáváš se tam sám se sebou.
	Skrze antropologii, nauku o člověku, temperamenty si můžeš víc porozumět.
	Hodně volného prostoru nechávají.
	Pozorují nás, jak se vyvíjíme, pomáhají nám.
<b>Výuka uměleckých předmětů</b>	Vnímám to jako důležité pro vzdělávání učitele.
	Smysluplnost uměleckých předmětů.
	Potkáváš se sám se sebou, vidíš sebe.
<b>Předměty, které nás osobnostně rozvíjí</b>	Rozhovory – one to one reviews, kolokvia,
	Nauka o člověku – snaha poznat sám sebe.
	Umělecké předměty.
	Zkoumání Steinerových myšlenek asi také podporuje seberozvoj studentů.
	Umění rozvíjí.
	Umění mě rozvíjí.
	Všeobecná nauka o člověku.
<b>Přístup studentů ke studiu</b>	Jsou tu i studenti, kteří nechtějí být waldorfské učitelé.
	Asi ubývá motivace u těch, co jsou zde od 1.ročníku.
	Ti, co dělali bakalářské studium někde jinde, mají asi větší motivaci ke studiu.
<b>Vztah učitel student</b>	Rovnocenný.
	Učitelé vidí naše potřeby.
	Učitele zajímají naše názory.
	Jsou přátelské.
<b>Metodiky a didaktiky</b>	Co je dobré a proč a to se začne propojovat s vývojem dítěte.
	Hodně kritizujeme a reflektujeme Steinera, ale docházíme k tomu, že model, který dal, je zdravý pro vývoj dítěte.
	Každý si musí najít svůj způsob učení.
	Metodiky a didaktiky jsou propojené s antropologií, antroposofií a učební látkou, v pozadí je vždy vývoj dítěte.
<b>Rodiče a mé studium</b>	Nejsem z wald.prostředí, táta by byl radši, kdybych studovala něco standardního.
	Jistota práce a svobodného konání jako waldorfský učitel.
<b>Steiner</b>	Měl dobré myšlenky, já si musím vybudovat své vlastní.
	Často na něj zapomínám jako na osobnost, měli bychom hledat, kdo v současnosti přemýšlí jako on.
	Občerstvující je jeho pohled na člověka pro mě.
	Mám hodně otázek k tomu, co od něj čtu.
	Jsme k němu kritiční, ověřujeme, zda sedí to, co říká.



## Univerzita Karlova v Praze

Kategorie	Kódy
<b>Impulz pro pedagogické studium</b>	Touha učit.
	Práce s dětmi.
	Kladný vztah k dětem
	Chci dělat pedagogiku.
<b>Očekávání od studia</b>	Žádné představy.
	Žádná očekávání, mamka byla skeptická vůči studiu na PedF UK.
	Bude hodně praxe.
	Jak má vlastně učitel vystupovat? Jak se se vlastně učí?
	Že budeme učit hodně od 2.ročníku.
<b>Co jsem se naučila</b>	Klást si otázky.
<b>Předměty, které mě oslovily</b>	Matematické předměty.
	Osobnostě sociální výchova (dozvíím se hodně o sobě).
	Mediální výchova.
	Matematika – matematický modul .
	Literatura pro děti.
<b>Neužitečné předměty</b>	Pragmatika.
<b>Co mě ovlivnilo během studia</b>	Lidé z KMDM.
<b>Co mě překvapilo během studia</b>	Nezájem studentů o OSV.
	Velké množství předmětů.
<b>Hejného matematika</b>	Otevřela mi oči, motivace jít do hloubky, pro spolužačky je to ale těžké – učitel musí být přesvědčený o smysluplnosti této metody.
<b>Pohled na dítě</b>	Potřebují naši pomoc.
	Dítě jako jako osobnost.
	Respektující přístup.
	Dítě se vyvíjí a proměňuje.
	Nepovyšovat se nad děti.
	Potřebuje naši pomoc, popostrkovat.
	Moc jsem o tom nepřemýšlela ještě.
	Dítě jako individualita.
	Dítě je člověk, který si neuvědomuje svoji zodpovědnost a smrtelnost.
<b>Ideální učitel</b>	Flexibilní.
	Moudrý a vzdělaný.
	Přehled o pedagogických oborech.
	Lidský přístup.
	Pochopení.

	Umět si přiznat, že nevím.
	Umět si nechat poradit.
	Dělá projektové vyučování.
	Rozumí dětem.
	Je ve škole kvůli dětem.
	Jde mu o blaho dětí.
	Mít smysl života.
	Srovnaný sám se sebou.
	Spravedlivý.
	Umět zachovat chladnou hlavu.
	Přirozený respekt.
	Aktivní.
	Přemýšlet, co dělá.
	Umět si stanovit cíle.
	Přirozená autorita.
	Respektující přístup k dětem.
	Být průvodcem dětí.
	Člověk, který rád učí.
	Je sám sebou.
	Dokáže naplnit cíle, které si vytyčí.
	Je duchapřítomný.
	Umí se vypořádat s překvapivými situacemi.
	Mít touhu se vzdělávat.
<b>Učitelův úkol</b>	Všestranný rozvoj žakových dovedností (i umělecky a sociálně).
	Neubít v dětech zvědavost.
	Vybudovat třídní kolektiv.
	Podporvat děti v tom, co umí a nesnažit se je naučit, co víme my jen z principu.
	Pomoci dítěti, aby se uplatnilo ve světě.
	Děti by měli učit ti nejlepší z nejlepších.
	Předávat poznatky.
	Předávat hodnoty, např. morální, základy slušného chování.
	Umět diskutovat s dětmi.
	Neškatulkovat děti.
	Aby děti objevily znalosti, které stát očekává, že budou znát.
	Připraví žáka na další stupeň studia.
	Důležitý je způsob, jak předávat informace (nikoliv informace samotné) – způsob myšlení.
<b>Examinace během studia</b>	Nízká náročnost.
	Přiměřená náročnost.
	Neadekvátní kreditování předmětů, problémy s prerekvizitami.
	Odlišné požadavky na stejný předmět od různých vyučujících.
	Zkoušky mě nemotivují.
<b>Co změnit na Pedf</b>	Potřeba více ústních zkoušek.

	Více propojovat předměty.
	Větší náročnost.
	Větší důraz na práci s odbornou literaturou.
	Neúnosné množství předmětů.
	Mít k Hejného matematice paralelně i „klasickou“, mít možnost volby.
	Změnit kreditování předmětů.
	Nedostatečná informovanost ohledně organizace studia, nedostatečná informovanost ohledně studia.
	Více hodin psychologie.
	Mít více praxe
	Princip mnoho předmětů za málo kreditů
	Mít stejného vedoucí na praxi 1.-5. roč
	Sledovat studenty, jak se vyvíjí během studia, aby se nestalo v 5.roč, že nezvládnou souvislou praxi
	když zvládnou napsat test na začátku semestru např.ze Současného českého jazyku I, není třeba docházky
	Výuku psychologie, výuku psychologie
	Přístup vyučující k výuce plavání
	Více se zaměřit na specifické předměty M, ČJ, PŘ
	Více chodit na následchové praxe (např.klasická matematika)
<b>Co mi chybí</b>	Chybí práce s RVP, umět formulovat cíle ve výuce
	Více praktických předmětů
	Chodit na exkurze – např. HV
	Větší rozhled – alternativní směry
<b>Hodnocení studia</b>	Většina poznatků zůstala na povrchu
	Obrovské množství nic neříkajících poznatků X osobnostní a profesionální rozvoj není
	Malé propojení teorie s praxí na samotných praxích
	Nepřipravenost na výuku uměleckých a výchovných předmětů
	První dobrá reflexe mě jako učitele až na závěrečné praxi
	Po letech nevím, jak správně učit např.zájmena, sčítání nebo seznamovat děti s živou přírodou
	Sebelepší systém nedokáže připravit na realitu učitelskou
	Nekvalitní výuka psychologie – nesouvisí s tím, co člověk potřebuje ve vztahu s dětmi (příliš teoretické)
	Skvělá specializace AJ (fonetika), mohla by být větší náročnost obecně
	Velké problémy studentů s reflexemi, nepochopení důležitosti reflexí – umět reflektovat je důležitější než mít možnost učit.
	Inspirující výuka TV kromě plavání.
	Kvalitní didaktika čj – doc. Hájková
	Hodně nepotřebných předmětů.
	Více následchových praxí mít.

	Scestná je povinnost mít nepovinné předměty.
	Výuka psychologie mi nic nedala – příliš abstraktní.
	Příliš malá ochutnávka z alternativních přístupů (student neměl pedagogický modul).
	Po letech nevím, jak správně učit např. zájmena, sčítání nebo seznamovat děti s živou přírodou
	Sebelepší systém nedokáže připravit na realitu učitelskou
	Nekvalitní výuka psychologie – nesouvisí s tím, co člověk potřebuje ve vztahu s dětmi (příliš teoretické)
	Skvělá specializace AJ (fonetika), mohla by být větší náročnost obecně
	Velké problémy studentů s reflexemi, nepochopení důležitosti reflexí – umět reflektovat je důležitější než mít možnost učit.
	Inspirující výuka TV kromě plavání.
	Kvalitní didaktika čj – doc. Hájková
	Hodně nepotřebných předmětů.
	Více náslechové praxe mít.
	Scestná je povinnost mít nepovinné předměty.
	Výuka psychologie mi nic nedala – příliš abstraktní.
	Příliš malá ochutnávka z alternativních přístupů (student neměl pedagogický modul).
<b>Zkušenosti z Dánska</b>	Pouze 4 předměty za semestr.
	Seminární skupina o 20 studentech, takže učitel vidí pokroky studentovi.
	Smysluplná práce s portfoliem – studenti to dělají, učitelé komentují.
	Důraz na sdílení svých myšlenek, zážitků, zkušeností skrze blog.
	Studenti hodně čtou a diskutují.
<b>Praxe</b>	
<b>nedostatečná</b>	Nedostatečná v prvouce a vlastivědě, prvopočátečním čtení a psaní.
<b>1. roč</b>	Byla smysluplná.
	Mnoho mi nedala.
<b>2. roč</b>	Vyhovující.
<b>3. roč</b>	Přírodověda nevyhovující – velké počty studentů.
	Počáteční čtení a psaní – nevyhovující 1x za 14 dní.
	Počáteční čtení a psaní – nevyhovující 1x za 14 dní.
<b>Forma praxe</b>	Potřeba rozborů i s učitelem, co učil.
	Potřeba učit v 1 člověku.
	Více náslechové praxe mít.
	Obvykle nudné rozborů bez konstruktivní kritiky (tendence chválit studenty).
<b>Osobnostní rozvoj studentů</b>	Velmi malá podpora.

	Asi ano.
<b>Předměty, které osobnostně rozvíjí</b>	OSV, didaktiky, sociální psychologie, pedagogická psychologie, praxe, dramatická výchova
<b>Přístup studentů ke studiu</b>	Laxnost.
	Nezodpovědnost.
	Nemoudrost.
	Neumíme docenit dobré informace.
	Obecně spíše nemotivovaný.
<b>Vztah učitel student</b>	Otevřenost, když studenti chtějí.
	„Kdybychom to dělali vaším tempem, byli bychom tu ještě příští rok o Vánocích a podobné hlášky – to by si pedagog na pedagogické fakultě neměl dovolit
	Vstřícnost.
	Různorodý.
<b>Metodiky a didaktiky</b>	Nevím, jak děti učit číst psát.
	Nedostatečná v přírodopisu a vlastivědě.
	Nevím, jak učit číst a psát.
<b>Reflexe a portfolia</b>	Velké problémy studentů s reflexemi, nepochopení důležitosti reflexí, umět reflektovat je důležitější než mít možnost učit.
	Averze na písemné psaní reflexí a portfolií.
<b>Rodiče a mé studium</b>	Očekávali něco více (měla jsem percentil na studium na právech).
	Mamka byla proti.
	Podporují mě v tom, co dělám, nezáleží na studiu.
	Pozitivně to vnímají.
<b>Výuka uměleckých předmětů</b>	Nevím, jak je učit – HV, VV, TV – nemám specializaci.
	Nevím, jak je učit – asi to umí jen ten se specializací.